

La alfabetización como camino para la emancipación. Una mirada desde la educación popular

Año
2019

Autoras

Bleger, Romina Aleksandra; Ferronato,
Paulina; Monteverde, Matías; Monti,
Daiana y Rojas, Maximiliano

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Bleger, R., [et al.] (2019). *La alfabetización como camino para la emancipación. Una mirada desde la educación popular*. 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Título: “La alfabetización como camino para la emancipación. *Una mirada desde la educación popular*”.

Línea temática: *Perspectivas multidimensionales de la desigualdad* - “Conversaciones, de la mano de niñas y adolescentes en territorios de desigualdades: experiencias socio-educativas y comunidades ciudadanas”.

Integrantes:

- Bleger, Romina Alejandra, Cepia- UNVM - estudiante de la carrera Lic. en Ciencias Políticas, 5900, Villa María, romibleger@gmail.com.
- Ferronato, Paulina, Cepia, Instituto Superior Víctor Mercante, estudiante de la carrera en Psicopedagogía, 5900, Villa María, pauliiferronato07@gmail.com.
- Monteverde, Matías, Cepia- UNVM - estudiante de la carrera Lic. en Sociología, 5900, Villa María, matias.monteverde94@gmail.com.
- Monti, Daiana, Cepia- UNVM - Licenciada en Sociología, 5900, Villa María, daiana_monti@hotmail.com.
- Rojas, Maximiliano, Cepia- UNVM - estudiante de la carrera Lic. en Sociología, 5900, Villa María, maximilianomrojas@gmail.com.

Palabras claves: niños/as - educación popular - alfabetización

Historias y tensiones del taller de alfabetización

Somos integrantes de CEPIA (Centro de Educación Popular para las Infancias y las Adolescencias) de la UNVM. Este colectivo se constituye en el emergente de experiencias de investigación y de intervención –colectivas- protagonizadas por un grupo de estudiantes, egresadas y docentes de la U.N.V.M. y de otros espacios educativos de la ciudad. El proyecto colectivo que llevamos adelante, se centra en propuestas que promueven experiencias educativas dentro de espacios no formales, dirigidos a niñas y adolescentes del barrio Las Playas en la ciudad de Villa María. Tomamos posición por la *Educación Popular* freireana, a partir de la cual definimos las intencionalidades políticas que dan vida a nuestro proyecto. Desde aquí, en la presente ponencia nos proponemos pensar y reflexionar sobre los talleres de alfabetización que llevamos a cabo durante los años 2014, 2016, 2017 y 2018.

Con el presente escrito, siguiendo la lógica freireana, pretendemos construir herramientas para retomar nuestra propia práctica en el barrio con las y los niñas como eje sobre el cual reflexionar y pensarnos desde una mirada crítica, que nos sirva para revisar las intencionalidades y objetivos que guían nuestro trabajo pedagógico con niñas y adolescentes.

Al mismo tiempo, somos conscientes de que este tipo de ejercicio supone un esfuerzo que compromete corporalidades y temporalidades, sin embargo, es relevante en tanto nos posibilita articular nuestras diversas intervenciones (como el taller de educación popular, los espacios de alfabetización, el trabajo con las familias, la participación y vínculos con otras organizaciones) en un marco general que nos permite imprimir coherencia y sentido político a nuestro quehacer cotidiano.

Como dijimos, hablaremos del espacio que nombramos “Taller de Alfabetización”. El mismo surgió como una manera de responder a la realidad que observábamos sobre diversos grados de analfabetismo y dificultades de lecto- comprensión en algunxs niñxs que asistían al taller de Educación Popular, en el que se proponían diferentes actividades con la dinámica de taller.

Notábamos que estxs niñxs no podían apropiarse del conocimiento y la información que circulaba en esos espacios por no contar con las herramientas básicas de lecto- comprensión. De tal manera, no podían participar -del mismo modo que otrxs compañerxs- de las propuestas que involucrasen lectura o escritura.

En este sentido, observamos la heterogeneidad de procesos de aprendizajes de lxs niñxs y adolescentes con quienes trabajamos. Notábamos dificultades para asimilar y comprender el lenguaje escrito; en su lugar, se transcribían y copiaban las letras; en algunxs los procesos de lectura se trataba más de descifrar y de mencionar letras en conjunto que de comprender su significación y sentido.

También observamos peques que podían contar números por mera repetición o mecanicismo sin aún terminar de entender o interpretar el sistema numérico de manera significativa, lo que se relacionaba con procesos de aprendizaje mecanicistas o memorísticos y, por tal motivo, a la hora de ponerlos en práctica la presencia de obstáculos era inevitable.

Las respuestas inmediatas que dábamos a esta situación era plantear otras actividades más desestructuradas, como el juego con pelota o el dibujo libre, y que no requerían aplicar estos conocimientos. Sin embargo, al ver cómo se agudizaba la problemática, inferimos que en la escuela vivenciaban lo mismo que en los talleres. Cuestión que pudimos comprobar en cada uno de los encuentros y/o reuniones inter-institucionales que compartimos con docentes de la escuela primaria del barrio, donde además, observábamos los discursos y las prácticas clasistas y estigmatizantes por parte de lxs docentes hacia estxs peques. Nuestra preocupación política es que estas prácticas van condicionando o condenando a lxs niñxs a un “destino probable” en el ámbito educativo relacionado con su posición de clase.

A partir de esto, tomamos la decisión política de responder a esta problemática de otra manera y comenzamos a formarnos para acompañarlx y reforzar sus procesos de alfabetización, con el objetivo de que tuvieran otras herramientas para *habitar* la escuela.

En el año 2014, comenzamos el espacio de los talleres de alfabetización. Lo planteamos como una serie de encuentros paralelos a los talleres generales de los viernes, llevados a cabo una vez por semana. El objetivo era trabajar las herramientas fundamentales de lectura y escritura, con el fin de reforzar dichas prácticas.

Este espacio se construyó para intensificar nuestro trabajo con lxs niñxs de una familia en particular, que vive en condiciones de pobreza y marginalidad institucional persistentes. Como educadorxs no estamos formados en la docencia (la mayoría viene de las ciencias sociales) y desconocemos las técnicas propias de la práctica alfabetizadora, por eso contactamos a profesionales docentes y del ámbito de la educación para aprender y contar con un abanico de herramientas que nos posibilitara poner en diálogo con lxs peques ese tipo de conocimiento.

Este proceso nos transformó a lxs adultxs, en tanto, fuimos conscientes de que habíamos interiorizado y naturalizado nuestra trayectoria escolar y de aprendizaje como única y hegemónica. En otras palabras, esta experiencia nos permitió conocer otras maneras de enseñar y aprender.

El espacio de los talleres de alfabetización, se constituyó en un lugar de encuentro diferente, que generaba otro tipo de vínculo y confianza a los producidos por las lógicas de los establecimientos educativos formales. En este espacio también construimos actividades de cuidado de lxs niñxs: nos lavábamos la cara, las manos, íbamos al baño, desayunábamos, hacíamos los ejercicios y, a veces, hacíamos tiempo de jugar. El taller era muy interesante, sin embargo, no volvió a realizarse hasta el año 2016.

El problema principal fueron por un lado, los tiempos y cuerpos de las y los talleristas que no llegábamos a sostener dos espacios semanalmente por diversas situaciones y, por otro lado, había una imposibilidad edilicia: eran pocos los momentos en los que disponíamos libremente del Centro Vecinal¹, lugar donde funcionaban nuestras actividades. Estas razones

¹ Los Centros Vecinales son asociaciones de vecinos sin fines de lucro, con participación en la gestión del gobierno Municipal, representativas de los vecinos del barrio y/o sector de su jurisdicción, constituidos para la satisfacción de sus necesidades comunes y el mejoramiento de de su calidad de vida, sobre la base de principios de participación democrática, colaboración mutua y solidaridad vecinal. Disponible en: <https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/seccion/democracia-participativa> Villa Maria: Ordenanza n.º 5005. En nuestro caso particular la articulación con el Centro vecinal del barrio donde desarrollamos los talleres nace en el marco del programa de voluntariados lanzado por la secretaria de políticas universitarias, donde uno de los objetivos estaba vinculado al trabajo conjunto con instituciones del barrio.

se convirtieron en limitantes y se profundizaron con él cambió el gobierno nacional en el año 2015, llevando a replantearnos cómo, para qué, a favor de qué o quiénes y en contra de qué o quiénes nos íbamos posicionar frente al triunfo del gobierno de Cambiemos.

Este posicionamiento no se tradujo mecánicamente en la práctica política en el barrio, en 2016 continuaron algunas dificultades anteriores, sumado a las complicaciones producidas por las políticas de ajuste de Cambiemos. No obstante, nos organizamos para sostenerlo a partir de un proyecto de extensión de la Universidad de Villa María presentado por estudiantes de CEPIA. Se denominaba “Habi(li)tar la palabra”. Espacios de alfabetización no formales” y tenía como objetivo general “*habilitar experiencias educativas de alfabetización y apoyo escolar que fortalezcan y recuperen los conocimientos –escolares y no escolares- de los/as niños/as*”. Este proyecto nos permitió financiar el funcionamiento de los talleres en dos sentidos: recursos y mínimo pago a compañeras que coordinaban.

El año siguiente (2017), el espacio del taller se abrió hacia otras familias y comenzaron a asistir más niños, algunos de los cuales no habían pasado por la Educación Inicial. Por ello, creció y se heterogeneizó la población de los talleres en edades y conocimientos. Durante este año, articulamos con estudiantes de la UNVM que no formaban parte de CEPIA, quienes acompañaron el taller durante un cuatrimestre en el marco de la materia optativa “Sociedad y Cultura” del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, dictada por la docente que coordina CEPIA institucionalmente.

La mayor dificultad en este período fue que, al haberse multiplicado notablemente el número de niños en el taller, comenzaron a operar lógicas de competencia entre ellos, al tiempo que era más complejo plantear actividades de concentración y concretar actividades en los tiempos planificados. En este sentido, se hicieron aún más visibles las situaciones de desigualdad de los chicos en la participación.

En el año 2018, se sumaron más compañeros al colectivo de CEPIA y paralelamente más chicos a los talleres de alfabetización. Durante este año compartimos charlas con la docente del CAI², intentamos trabajar articuladamente, aunque fue difícil debido a los tiempos

² El CAI (Centro de Actividades Infantiles) se trata de una política socioeducativa, la cual tiene como objetivo principal la ampliación, fortalecimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de todos los niños, particularmente, de aquellos que crecen en los sectores más desfavorables. Cuenta con la presencia de maestros comunitarios, quienes intervienen a través de acciones articuladas a colegios del barrio en que se encuentra y/o con programas/líneas (nacionales y provinciales) de apoyo, integración escolar.

El CAI, ofrece un acompañamiento pedagógico gratuito a estudiantes del nivel primario, aunque principalmente está dirigido a niños que se encuentran en situación de repitencia o en un nivel de desventaja con respecto a los aprendizajes que, según el sistema educativo, ya debería haber asimilado, fortaleciendo y evitando que estos alumnos queden fuera del sistema.

Fuente: <http://www.cba.gov.ar/conformacion-de-equipos/>

de la institución escolar. Sin embargo, ella nos capacitó con herramientas para trabajar la alfabetización. También nos acompañaron durante un cuatrimestre algunxs estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Ambiente y Energías renovables del Instituto Académico Pedagógico de Básicas y Aplicadas de la UNVM en el marco de la materia “Desarrollo Sustentable”³.

Durante este año vimos cómo la situación crítica de la realidad política y socio-económica del país repercutió duramente en la vida de lxs peques, en el recorte a proyectos socio-educativos nacionales y provinciales. Frente a tal contexto, decidimos sostener tres espacios en el barrio: el Taller de Educación Popular de los días viernes, y dos talleres de alfabetización: uno a la mañana y otro por la tarde. Abrir dos horarios permitió que más niñxs pudieran ir en contra-turno de la escuela. Otro dato de época, es que la multiplicidad de peques que transitaban el taller de alfabetización también se relacionaba con la no asistencia a la jornada escolar, espacio desde el cual no veíamos respuestas a la permanencia de lxs peques dentro de la escuela.

Esta situación, nos generó diversas preguntas, por ello, en esta ponencia, luego de esta breve pero pensada y sentida historización, nos interesa profundizar en dos aspectos:

1) ¿Qué sucede en las escuelas primarias y secundarias públicas con lxs niñxs y adolescentes de sectores populares? ¿Tienen herramientas para permanecer en el sistema educativo? ¿Dan respuestas las escuelas a situaciones de vulneración del derecho a la educación? ¿Cómo son mirados estos sujetos por lxs docentes?

2) ¿Qué herramientas nos aporta –a nosotrxs que no somos docentes- la teorización de la práctica alfabetizadora que propone Paulo Freire? ¿Qué habilita la alfabetización desde su mirada?

A partir de estas preguntas decidimos trabajar en los siguientes dos apartados tratando de pensar los interrogantes que surgieron en los encuentros y reflexiones entre compañerxs.

¿Qué pasa en las escuelas públicas con las y los niñxs de clases populares?

³ En el marco de la materia, se les propone a lxs estudiantes durante las primeras clases de la asignatura realizar un acompañamiento de manera grupal durante los meses de cursado en una organización, red, o movimiento social, un colectivo, un espacio comunitario, un grupo de vecinas/os autoconvocadas/os, entre otros. En el caso de los estudiantes que nos acompañaron durante ese cuatrimestre la propuesta estuvo centrada en poder acompañarnos en las propuestas y necesidades que desde el espacio fueran surgiendo. Al finalizar, nos hicieron una devolución de esa experiencia compartida.

Desde la década de los 90 del siglo XX, y fuertemente, desde la sanción de la Ley Nacional de Educación n° 26.206⁴, junto con diversos programas y leyes de inclusión social educativa⁵ se produjo una democratización de los espacios escolares que permitió *ingresar* al sistema educativo a sectores de la población que antes no habían estado en él (Gentili, 2010). No obstante, tal universalización no se tradujo mecánicamente en procesos que permitieran un *acceso* y una *apropiación real* de los conocimientos y prácticas que allí se ponen en juego. “*Algo sucede dentro de la escuela*”, sostiene Terigi (2009), por lo cual las trayectorias educativas de lxs estudiantxs en situación de vulneración social siguen interrumpiéndose. Es decir, no basta con “acceder” a la institución para permanecer en ella y aprender.

En este aspecto, la autora nos permite identificar dos dificultades principales en las trayectorias educativas de lxs niñxs y adolescentes del barrio que son parte de nuestros talleres: a) la permanencia, ya que no es lo mismo ingresar que permanecer y, b) la no apropiación e incorporación de los conocimientos que circulan –desigualmente– dentro del espacio áulico.

Desde nuestra posición política –enclavada en una perspectiva de derechos– consideramos que todxs lxs niñxs y adolescentes tienen el derecho de aprender a leer, a escribir y de estar en la escuela. Entonces, frente al problema que observamos en nuestra práctica en el

4 La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, entendió la educación como un derecho para todxs. En otras palabras, se concibió como un bien público que posibilita la igualdad e inclusión social. Entre otras cosas, establece la universalización de las salas de jardines de cuatro años y la obligatoriedad de que la escolarización de los niños comiencen a partir de la sala de cinco años, remarcando así, la importancia de adentrarse al mundo educativo a temprana edad para un mejor desempeño escolar. Produce nuevas estrategias de promoción escolar, pedagógicas y la asignación de recursos necesarios para una educación de calidad y garantizando las condiciones necesarias para la permanencia y egreso de los niños/as, adolescentes, sin importar su etnia, género, condición social o discapacidad si posee, brindando a estas últimas, propuestas pedagógicas integrales según sus posibilidades. Este nuevo dispositivo hace especial énfasis en la necesidad de la permanente formación de los docentes.

Entre las nuevas estrategias de enseñanza, por ejemplo, se marcó fuertemente un cambio de modalidad y concepción de las enseñanzas que impulsan los procesos de lectura y escritura de los niños, estableciendo una unidad pedagógica durante primero y segundo grado, entendiendo que el aprendizaje de la lectura y de la escritura varía en cada niño, por lo tanto, aquel niño que no logre alfabetizarse en primer grado tiene la posibilidad de pasar al siguiente grado y a partir de allí deberá tener, de parte de la docente, un acompañamiento más cercano asegurando adquirir aquello que quedó sin apropiarse el año anterior. Recuperado de Ley Nacional de Educación 26.206, disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

5 Junto a la Ley Nacional de Educación, se sancionaron leyes y programas que permitieron un avance del sistema educativo argentino, promoviendo la calidad educativa y social a los estudiantes y a los docentes, tales como Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Sexual Integral y la recientemente mencionada Ley de Educación Nacional. En este sentido, se aplicaron nuevas estrategias políticas-educativas a través de programas como “Educación Sexual Integral”, “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FinEs), elaborados para la implementación de dichas leyes. También se promovieron estudiantiles (PNBE, Programa Nacional de Becas Estudiantiles) destinadas a alumnos del nivel secundario, terciario o universitarios. Se fortaleció la aplicación de las tecnologías en las aulas a través del plan “Conectar Igualdad”. Además, se establecieron programas que fortalecieron las trayectorias educativas, ofrecidos en espacios educativos no formales como lo es el CAI (Centros de Actividades Infantiles) y el CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Recuerado de Terigi Flavia 2016, disponible en <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>

barrio, nos preguntamos por las condiciones sociales y pedagógicas que producen la imposibilidad de que lxs peques del taller de alfabetización de CEPIA no tengan herramientas para permanecer dentro de la escuela, y cuando esto sucede, perduran en la institución sin poder apropiarse y hacer cuerpo los aprendizajes que establece el currículo del sistema educativo formal.

¿Qué miradas predominan en la escuela sobre lxs niñxs y adolescentes de sectores populares?

Lxs autores que revisamos⁶ para realizar esta sistematización marcan un cambio de paradigma a partir de la nueva ley de Educación que más allá de lo discursivo, no tuvo efectos prácticos hacia adentro del espacio escolar. En este sentido, concluyen en que la democratización de la escuela produjo el encuentro de experiencias heterogéneas y una multiplicidad de formas de aprendizaje que desbordan el “deber ser” del oficio de *ser estudiante*, frente a lo cual esta institución todavía no da respuestas⁷. Las aulas están llenas de niñas, niños y adolescentes que no aprenden según los ritmos y tiempos “esperados”.

Terigi (2009) construyó tipos ideales de trayectorias escolares que nos permiten pensar los diferentes puntos de vista y prácticas que operan en la lógica del sistema escolar y que a su vez, tienen efectos en la práctica de lxs docentes y en las vidas de lxs niñxs y adolescentes:

- a) *Las trayectorias teóricas*: son los recorridos dentro del sistema educativo que siguen una progresión lineal provista por el mismo y en los tiempos marcados. Implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y paralelamente aprender.
- b) *Las trayectorias reales*: desde estas se prevén y reconocen transformaciones y cambios, es decir, habilitan una separación o distancia del diseño lineal y consecutivo que prevé el sistema.
- c) *Trayectorias no encauzadas*: en estas últimas identificamos a niños y niñas del taller. Son aquellas que no siguen la línea progresiva que el sistema educativo “espera”. Son pausadas e intermitentes, comienzan a efectuarse más tardíamente, avanzan de manera lenta y son reconocidas por lo que desde el sentido común se denomina: “fracaso escolar”.

La noción de “fracaso escolar”, ampliamente usada en el campo escolar, da cuenta de la imposibilidad –descontextualizada- de lxs niñxs para apropiarse y comprender ciertos conocimientos y contenidos escolares. La dificultad es que esta categoría, no tiene en cuenta

⁶ En la bibliografía se detallan los textos utilizados como recursos para pensar este apartado.

⁷ Cabe aclarar que entendemos a la escuela como una institución con una historia y lógica propia, que impiden que las modificaciones normativas por sí solas puedan transformar la realidad de manera automática y mecánica.

que las situaciones que se visibilizan en la escuela, son producto de experiencias anteriores que han tenido lxs sujetxs.

Entonces, desde nuestra perspectiva entendemos que la experiencia en la escuela sólo puede comprenderse si se tiene en cuenta la historia de lxs estudiantes, los contextos en los que viven y sus procesos de socialización (Lahire, 2006). En otras palabras, la escuela se *habita* de diferentes maneras a partir de las experiencias anteriores y de los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de los que han sido parte lxs niñxs.

Cabe aclarar que estos puntos de vista y los posicionamientos que desde éstos se construyen, así como las prácticas que se ponen en juego, han ido cambiando a lo largo del tiempo. El nuevo paradigma –inaugurado con la Ley 26.206- indica que estas situaciones debieran pensarse desde perspectivas multidimensionales. En esta línea, Flavia Terigi (2009), invita a *contextualizar* los procesos y resultados del aprendizaje, pensando en las políticas públicas que estructuran el sistema educativo en los determinados momentos históricos y en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo lxs docentes.

Sin embargo, más allá de un avance relevante para fortalecer la inclusión y evitar la deserción escolar, observamos que dentro de las escuelas se siguen reproduciendo desigualdades y asimetrías que estigmatizan a los sectores más empobrecidos. Entonces, aunque discursivamente se haya avanzado en estos aspectos, la autora sostiene que en la práctica persisten y tienen mayor fuerza las miradas y prácticas relacionadas con: a) el modelo patológico individual y, b) con la meritocracia (Gentili, 2011).

Desde el primer enfoque se piensa el fracaso escolar como una cuestión individual y patológica. En este aspecto, para “prevenirlo” se determinan mecanismos de diagnóstico, derivación y “recuperación” de lxs niñxs y adolescentes con “dificultades para aprender”. Incluso hay agentes con un saber especializado que se encargan de intervenir en estas situaciones dentro de las escuelas: los “gabinetes psicopedagógicos” o “departamentos de educación”.

La construcción de diagnósticos que señalan “fallos cognitivos” producen etiquetas durables que estigmatizan a lxs niñxs y adolescentes a lo largo de sus trayectos escolares (en los certificados de terminalidad, por ejemplo, o en las integraciones que deben tener, en lo que “pueden” y “no pueden” hacer o en las reducciones horarias).

Este punto de vista, sugiere Terigi (2009), tiene consecuencias devastadoras para la población en situación de vulneración que no responde a los ritmos y tiempos “esperados” o que no tienen herramientas para llevar a cabo el “oficio de ser estudiante”. Desde esta mirada, las “dificultades cognitivas” no sólo se explican como una patología individual, sino también,

desde una perspectiva clasista que señala el lugar de origen social (la familia y la pobreza) como explicación de la imposibilidad de estar, permanecer y aprender en la escuela.

Desde la *perspectiva meritocrática*, sostiene Gentili (2011), cada uno debe - individualmente- buscar por sus propios medios y esfuerzos las estrategias para habitar el espacio escolar y “ser exitoso”. A partir de esto, lxs estudiantes son “ordenados”, clasificados y jerarquizados por el sistema escolar.

En este aspecto, sugiere el autor, la competencia es el eje vertebrador de la lógica escolar y es disciplinadora en tanto se constituye en una práctica que nos ejercen –de manera implícita- para enseñarnos quiénes somos, dónde estamos y hasta dónde podremos tener la ilusión de llegar. De este modo, la lógica de la competencia opone estudiantes “exitosos” y estudiantes “fracasados”, o “ganadores” y “perdedores”. Aún más, señala Gentili, la competencia como dispositivo disciplinador justifica la arbitrariedad de los poderosos y la resignación de los oprimidos.

Este punto de vista, clasista y sociocéntrico, no permite poner en cuestión la diversidad de experiencias que conviven en el aula, así como las diversas trayectorias sociales y herramientas acumuladas para habitar el espacio escolar. Desde esta mirada, en las voces de lxs docentes aparecen prejuicios (y en consecuencia prácticas) relacionados con la no-voluntad, el desinterés o la irresponsabilidad individual de lxs estudiantes a la hora de incorporar los conocimientos.

El problema de estos puntos de vista es que a partir de ellos se ponen en juego prácticas que son incorporadas por lxs estudiantes, desde las cuales son clasificados (y se clasifican). Esto tiene relevancia en tanto, siguiendo a Lahire (2006), durante los primeros años de vida, a través de los procesos de socialización, lxs niñxs y adolescentes incorporan disposiciones mentales y comportamentales que van a marcarlxs de forma duradera⁸. En este sentido, van apropiándose y haciendo cuerpo aquellos discursos y prácticas de lxs maestrxs que definen y etiquetan sus maneras de aprender, no aprender o estar en la escuela.

⁸ En este aspecto, el transitar por espacios institucionales como jardines, guarderías son predeterminantes para el desenvolvimiento de los y las niñxs en la escuela primaria, porque supone tener incorporadas tanto disposiciones como aprendizajes que son necesarios según el colegio. Por ejemplo, si bien el proceso de alfabetización se comienza a trabajar visiblemente a partir del nivel primario, en realidad esos procesos ya vienen trabajando y pensándose desde el nivel inicial o guarderías, a través de diversos dispositivos (las lecturas en voz alta de cuentos, del descubrimiento y encuentro con las letras, las palabras, textos, música, videos) con el fin de complejizar los conocimientos de los niños y construir experiencias que se inscriben en ellxs y, de este modo, formar las primeras disposiciones para habitar el aula.

Por lo tanto, que un niño ingrese al nivel primario sin antes haberse encontrado con estos objetos de conocimiento marca un desigual punto de partida con respecto a aquellos niñxs que sí hayan interactuado con ellos y/o hayan transitado por algún establecimiento educativo.

Como observamos en nuestra práctica, “habitar” la escuela no siempre es placentero, pues, la falta de las herramientas que exige estar y permanecer en ella, va transformando ese *habitar* en algo frustrante y angustioso, que se expresa en las prácticas de lxs niñxs dentro y fuera de la institución escolar. En relación a esto, en nuestros talleres es muy común encontrarnos con frases como “no puedo”, “no me sale”, “bueno, pero ayúdame seño”, “quiero hacer la misma actividad que los más chiquitos”, o desistir de la propuesta ofrecida ante muy pocos intentos de realizarla y a veces sin intentos. Estas prácticas, como las llama Freire (1996), son resistencias y miedos sobre los que es necesario reflexionar en el marco de nuestros talleres en el barrio.

¿Qué habilita la alfabetización desde la mirada de Paulo Freire? ¿Qué herramientas nos aportan –a nosotrxs que no somos docentes- sus herramientas de alfabetización desde la perspectiva de la educación popular?

Los aportes de Paulo Freire, nos fueron muy útiles para poder pensar a la escuela y las trayectorias de lxs niñxs en el sistema educativo desde otra perspectiva, como también, para pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas.

El autor sostiene que la escuela tal como la conocemos parte de una *visión bancaria*, en la que la práctica de educar se convierte en un mero “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire, 2016:77). Desde esta definición, se entienden a lxs sujetxs como meramente pasivos y receptores de los contenidos que la sociedad estima necesarios para el mantenimiento del orden social hegemónico. De ese modo se van formando ciudadanxs acríticos a través de reproducciones mecánicas, memorísticas y descontextualizadas de su vida cotidiana.

En este sentido, la concepción “bancaria” de la educación, sitúa a lxs oprimidxs en un lugar de “*asistidxs*”. Desde esta mirada, lxs niñxs con dificultades para aprender según los ritmos “esperados”, son responsables ellxs y sus familias de la situación de vulneración en la que se encuentran, pues, la escuela y las prácticas docentes son “buenas, organizadas y justas”, “la solución para ellxs sería la de que fuesen *integradx*s, *incorporadx*s a la sociedad sana” (Freire, 2016:79-80).

Esto se relaciona con lo que mencionábamos en el apartado anterior, en el que observábamos cómo se construyen prácticas y discursos desde posiciones clasistas y estigmatizantes que reproducen desigualdades y asimetrías condicionando las trayectorias de lxs niñxs de sectores populares en las escuelas.

Esta concepción sobre la educación, es contraria a la que construimos desde nuestro colectivo retomando a Freire. Nosotrxs sostenemos que no hay práctica educativa que sea neutral, y por lo tanto no hay práctica educativa que no sea política. Es decir, toda práctica pedagógica es política, en tanto que implica tener posicionamientos específicos sobre: ¿educación para qué y por qué?, ¿la educación a favor de qué o quiénes y en contra de qué o quiénes?, ¿la educación contra qué o quiénes?

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nuestros talleres se enmarcan en la lógica de la educación popular en clave freireana, por lo que las actividades que proponemos se hallan atravesadas por una intencionalidad político-pedagógica, que apuesta a generar desde la intervención nuevas disposiciones y herramientas para habitar la escuela.

Desde nuestra práctica de alfabetización, entendemos que la práctica educativa democrática y transformadora reconoce que el acto de enseñar-aprender no está vinculado con transferir conocimientos, sino que debe estar direccionada a promover la curiosidad en lxs niñxs desde una perspectiva crítica. La alfabetización como práctica es un acto político, jamás un quehacer neutro (Freire, 1996).

En este sentido, nuestro objetivo es posibilitar la construcción de conocimientos de manera colectiva entre niñxs y adultxs, mediante un espacio que propicie el diálogo, la crítica, la aparición de ideas y donde lxs niñxs se sientan capaces de poder observar, investigar y cuestionar, donde no sean merxs repetidorxs de ideas ajenas, que puedan escuchar y sentirse escuchadxs.

Es decir, asumimos la responsabilidad de contribuir a formar sujetxs críticos, capaces de transformar la realidad social y la propia, de modo que no meramente se limiten a reproducirla, perpetuando la desigualdades y las injusticias que hacen que algunxs se eduquen para mandar y otrxs para obedecer. En otras palabras, nuestra intencionalidad político-pedagógica pretende “generar las condiciones que nos permitan objetivar, para desnaturalizar, el mundo social cotidiano tanto de lxs niñxs como el nuestro” (Pavcovich, 2012).

Desde este enfoque, la intención político-pedagógica va más allá de la mera alfabetización, ponemos en juego otros conocimientos y los saberes. Mediante la lectura y la escritura conocemos y reinventamos -jugando- el mundo, ello nos habilita nuevas maneras posicionarnos en él y de decir nuestra palabra⁹.

⁹ Mediante las palabras nos expresamos, y es expresandonos que nos comunicamos. La palabra es esencialmente diálogo, la consideramos como lugar de encuentro, reencuentro y reconocimiento de lxs peques, entre ellxs, con nosotrxs y consigo mismo. En este sentido entendemos a la palabra, como palabra y como acción,

Por otra parte, desde nuestro lugar como educadorxs, la práctica de alfabetización nos brindó diferentes herramientas. En la medida en que desarrollamos los talleres íbamos aprendiendo con lxs niñxs, a través de sus miradas, de sus actitudes. En el diálogo, nos habilitaban no sólo a producir diagnósticos sobre sus realidades y trayectoria escolar, sino también, pudimos indagar acerca de los límites de la práctica de la alfabetización en la escuela bancaria, así como también pensar en los obstáculos con los que nos enfrentamos en nuestra práctica. En este sentido, desde Freire (1996) nos preguntamos: ¿cuáles son nuestros límites? ¿Qué límites se nos presentan con lxs niñxs, a la hora de poner en juego esa herramienta? ¿cómo lo vamos resolviendo en nuestra práctica?

Para responder esto, en primer lugar, entendemos que la comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente cierta claridad política con respecto a nuestro proyecto. No podemos reconocer los límites de nuestras prácticas, si no tenemos claro contra quién y a favor de quién actuamos.

A modo de cierre

En la presente ponencia nos propusimos pensar y reflexionar sobre nuestra propia práctica en el barrio con lxs niñxs, en el marco de los talleres de alfabetización que llevamos a cabo durante los años 2014, 2016, 2017 y 2018. Este espacio surgió ya que observábamos, diversos grados de analfabetismo y dificultades de lecto-comprensión en algunos de lxs niñxs que asistían al Taller de Educación Popular propuestos por CEPIA. Esta situación nos llevó a preguntarnos por las condiciones sociales y pedagógicas que producen la imposibilidad de que lxs peques no tengan herramientas para permanecer dentro de la escuela, y cuando esto sucede, perduran en la institución sin poder apropiarse y hacer cuerpo los aprendizajes que establece el currículo del sistema educativo formal.

Frente a esto, tomamos la decisión política de responder a esta problemática de otra manera, constituyendo un lugar de encuentro diferente al que propone los establecimientos educativos formales. El objetivo se centró en habilitar otras herramientas en lxs niñxs que le permitiesen *habitar* la escuela. Entendiendo esta práctica necesaria para el ejercicio de la ciudadanía, pensando a lxs niñxs como sujetxs de derechos, capaces de producir significados a partir de los conocimientos que incorporan, y como portadores de saberes, necesidades,

porque en la medida en que vamos nombrando el mundo lo vamos transformando. Para el autor, *“la palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no sólo designa a las cosas, las transforma; no es sólo pensamiento, es “praxis”* (Freire, 2016).

sentimientos, deseos, de denuncias, de una visión propia del mundo, aunque también semejantes a las del grupo que pertenecen [participando de] su familia, su barrio, su grupo de amigos, su ciudad, su comunidad” (Salviolo, 2014)

La propuesta fue trabajar las herramientas fundamentales de lectura y escritura desde la lógica freiriana, con el fin de reforzar dichas prácticas. Entendemos a la educación como práctica política y pedagógica capaz de generar las disposiciones políticas que se desean si se basan en un proceso verdaderamente dialógico de circulación de conocimientos entre educadorxs y educandos. Esto supone una transformación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, es decir, que renueva las formas *archivistas* de los flujos tradicionales por donde circulan los conocimientos.

Nuestra experiencia dentro de esta propuesta nos fue generando diferentes interrogantes, de los cuales algunos fuimos resolviendo y otros continúan tensionando esta reflexión: ¿la permanencia en la escuela significa la apropiación de los elementos pedagógicos educativos que en ella circulan? ¿Qué papel juega la institución escolar en la vida de lxs niñxs y que disposiciones de aprendizajes genera en ellxs? ¿Las trayectorias escolares de lxs niñxs condicionan su predisposición a la hora de resolver actividades vinculadas con aprendizajes escolares? ¿Qué herramientas tenemos nosotrxs para poder garantizar la apropiación del aprendizaje de la lectura y escritura? ¿Qué efectos tiene nuestra continuidad y regularidad de los talleres en la vida escolar de lxs niñxs?

Bibliografía

Freire, P. (1996). Política y Educación. Ed Siglo XXI editores. Sao Pablo.

Freire, P. (2016.) Pedagogía del oprimido. 4° edición, 1° reimpresión, Siglo XXI, Buenos Aires.

Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI, Buenos Aires.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad, ensayos contra la educación excluyente. Ed Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de Antropología social. Lyon.

Pavcovich, P. et al. (2012). Habilitando disposiciones ciudadanas en niños, niñas de un barrio popular. Ponencia presentada en la X Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria y II

Jornadas Regionales de Extensión Universitaria: Argentina en toda su extensión 7 y 8 Junio de 2012- Universidad Nacional de Comahue. Neuquén.

Salviolo, C. (2014). 20 años de derechos infantiles. Debates y perspectivas. Clase XV. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía Cohorte 1. Flacso Virtual.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Otras Fuentes Consultadas:

- <https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/seccion/democracia-participativa>
- <http://www.cba.gov.ar/conformacion-de-equipos/>
- Ley Nacional de Educación 26.206:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>