

# Trazos de Prácticas Docentes Sentipensantes en Alfabetización Comunitaria. Una experiencia de formación situada

Carranza, Cristina, IFDC VM/[practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar](mailto:practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar)

Gutierrez, Federico Agustin, IFDC VM/[practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar](mailto:practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar)

Perez, Gabriela Elizabeth, IFDC VM/[practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar](mailto:practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar)

**Palabras clave:** *Prácticas Docentes Sentipensantes - Alfabetización – Territorios – Saberes Situados - Narrativa.*

## **Resumen**

Como equipo de Práctica Docente I, consideramos necesario fortalecer la formación de lxs futurxs docentes a partir de la participación y producción de saberes y experiencias sentipensantes, la cual hemos plasmado en el diseño y desarrollo de nuestra propuesta pedagógica. En dicha propuesta, lxs sujetxs son prioridad, tanto su visibilización como su protagonismo; para ello proponemos un permanente diálogo entre los saberes que circulan en el aula, las prescripciones curriculares vigentes y los devenires de las dinámicas sociales e institucionales.

En este sentido, tomamos la decisión de llevar adelante una propuesta pedagógico-

cultural en territorio, que tiene por objetivo la construcción de múltiples experiencias formativas sentipensantes, la sistematización y construcción de un saber pedagógico situado que recupere las experiencias del territorio y las comunidades locales, poniéndolas en diálogo con las problemáticas de la formación inicial y la formación continua, a través de la alfabetización comunitaria.

Asumiendo además, la responsabilidad de contribuir a formar sujetxs críticxs, capaces de transformar la realidad social y la propia, de modo que no meramente se limiten a reproducirla, perpetuando las desigualdades y las injusticias que hacen que algunxs se eduquen para mandar y otrxs para obedecer. Desde este enfoque, nuestra intención político-pedagógica consistió en desarrollar prácticas de alfabetización, generando procesos reflexivos que nos inviten a pensar la lectura y la escritura como herramientas para conocer y reinventar el mundo, habilitando, al mismo tiempo, nuevas maneras de posicionarnos en él y de decir nuestra palabra.

“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”, 2005



### **Prácticas Alfabetizadoras como Prácticas Educativas Democráticas**

Para comenzar a desandar nuestro trabajo y pensar las prácticas de alfabetización comunitaria desarrolladas por lxs estudiantes del Primer año del Instituto de Formación Docente Continúa de Villa Mercedes, consideramos necesario posicionarlas dentro de tramas sociales y colectivas, propias de un lugar y momento determinado.

En el interior de los discursos pedagógicos y de las prácticas educativas, como en otros muchos de los lugares de nuestra inquietud, de nuestro fracaso y de nuestro desasosiego, la crítica se nos ha hecho problemática. Por eso, uno de los hilos que recorren nuestra reflexión pedagógica es la cuestión de la crítica: la problematización de qué significa aquí y ahora, en las prácticas docentes, para nosotrxs, pensar, escribir o

actuar críticamente, aparece hoy no sólo como lo que se piensa sino también, y sobre todo, como lo que da que pensar.

De esta manera, partimos de entender a la práctica de alfabetización comunitaria como una práctica educativa democrática y transformadora reconociendo 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).

Consideramos oportuno, de igual modo, recuperar a Giroux (1999) quien define a los espacios de educación como espacios públicos, en tanto reúne, según Arendt, un conjunto de condiciones de aprendizaje gracias a las cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de las relaciones sociales que fortalezcan, en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa.

En ese sentido, las Prácticas de Alfabetización comunitaria se constituyen en espacios educativos públicos de intervención, de interacción y creación, que permite buscar en la participación y en el diálogo la emancipación social y educativa de los sectores más postergados. Desde una perspectiva crítica del enseñar se apuesta, entonces, a formar una conciencia crítica de la relación sujeto-mundo, una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en ella. En esta relación dialógica circulan también las historias, experiencias de vida, todo lo que englobamos en el concepto de práctica. Práctica que no es solo un hacer, sino que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones, etcétera. (Krichesky, 2011, p. 63)



Considerando que las Prácticas de Alfabetización comunitaria son experiencias fuertemente atravesadas por el derecho y la participación ciudadana; a la vez que se constituyen en espacios de formación para los futuros docentes, permitiéndoles la inscripción y la pertenencia a un proyecto colectivo, a partir del intercambio de saberes y conocimientos sociales, culturales diversos.

En este sentido, nuestra experiencia de formación posibilitó la construcción de conocimientos de manera colectiva entre niñxs, adultxs y estudiantes en formación, mediante una espacio y práctica que propició el diálogo, la escucha, la crítica, la aparición de ideas y donde lxs niñxs/adultxs fueron capaces de observar, investigar y cuestionar, no siendo meros repetidores de ideas ajenas, sino por el contrario pudieron sentirse escuchadxs.



Los saberes puestos a circular en las prácticas alfabetizadoras comunitarias pueden pensarse, en tal sentido, como una acción de ligadura entre lo nuevo que llega y lo que está; o como una herramienta de reproducción “para asegurar la perpetuación del privilegio social” (Bourdieu, 2013, pág. 45). Es justamente en esta disyuntiva, entre el escozor que produce, es que nos parece oportuno pensar las prácticas alfabetizadoras como actos de transmisión. Ahora bien, la inscripción a que da lugar el proceso de transmisión no es fijación. Lo constitutivo de dicho acto, es aquello que pasa entre mí, como sujeto heredero, que trasciende y me encuentra con un otro, que me inscribe en una época, en una sociedad. Al decir de Hassoun (1996) que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia, es decir, a su manera de concebir su propia vida, su propia muerte. (p.16)

En ese sentido, entonces, una transmisión lograda es la que fracasa, la que deja espacios para que el otro imprima su huella y transforme la herencia. Por ello, en el desarrollo de la práctica de alfabetización comunitaria, en los territorios, nos exigió respetar las trayectorias de vidas de cada sujetx, reconociendo 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.

### **Prácticas docentes y experiencias de formación situadas**

En diálogo con la noción de Práctica Docente que nos propone María Cristina Davini (2015), quién nos invita a correrlos de una mirada simplificadora y restringida que asocia a la misma (la Práctica) con un hacer; para distinguir que en todo hacer, también, se ponen en juego el pensamiento y las valoraciones. Sumamos, que, en toda práctica, y centralmente en las prácticas educativas, se pone en juego también un sentir, ligado a un sentimiento, pero también a los sentidos. Comprendemos así a la formación y a la enseñanza como prácticas sociales con un sentido político-pedagógico, y especialmente centrado en la experiencia.

Al decir de Rodríguez, y otras (2021) Adentrarnos espacio-temporalmente en la significación de nuestras experiencias, en sus dobleces, transitar y pensarnos como sujetos productoras/es de conocimientos encarnados en interlocución con otras/es sujetos como partes indisociables de la naturaleza y moldeados por nuestra cultura, el trabajo y el medio ambiente en que vivimos. Nos constituye en sujetos productores de saber pedagógico.

Este desafío pedagógico, nos llevó a la necesidad de construir “saberes sentipensantes situados”. La categoría de Sentipensante, recuperada de los aportes que realizan los Feminismos, nos marca un camino donde el sentir y el pensar se reconocen, saliendo de

la lógica tradicional, disolviendo las dicotomías clásicas de la episteme moderna colonial, racional, objetivista blanca y androcéntrica para advertir el mundo de la vida y sus enigmas. Adentrarnos espacio-temporalmente en la significación de nuestras experiencias, en sus dobleces, transitar y pensarnos como sujetxs productoras/es de conocimientos encarnados en interlocución con otras/es sujetxs como partes indisociables de la naturaleza y moldeados por nuestra cultura, el trabajo y el medio ambiente en que vivimos. Un ir y venir constante entre el proceso investigativo y las biografías, un desdoblamiento metódico que acompaña todas las instancias del conocimiento. (Rodríguez y otras. 2021)



En la construcción, vivencia y narración de experiencias sentipensantes de formación junto a estudiantes de primer año, necesitamos partir de descripciones de cuerpos específicos, con sus propias historias individuales específicas e inscripciones, en lugar de partir de un concepto abstracto del cuerpo o de uno que exista sólo en una representación textual. De ahí que, Iris Young afirma que, a diferencia del cuerpo material cartesiano, el cuerpo vivido posee cultura y significado inscriptos en sus hábitos, en sus formas específicas de percepción y de comportamiento. [...] el significado encarnado en el hábito, sentimiento, y orientación perceptiva es generalmente no discursivo.

En este sentido, y siguiendo a Rosi Braidotti: construimos y propusimos prácticas de formación que no se aparten del cuerpo, que reclamen (nuestro) cuerpo para (nosotrxs mismxs). Es decir, reconsideramos el papel que desempeña la experiencia corporal en el desarrollo de la práctica de alfabetización comunitaria y en la producción de conocimiento.

Por su parte, Linda Martin Alcoff (1999) plantea que existen experiencias inarticuladas, vivencias que son acalladas, que no logran expresarse bajo los regímenes reinantes del discurso hegemónico, que tardan en adquirir nominación. Por lo que posicionarnos en construir, vivir y narrar experiencias sentipensantes de formación en el campo de las prácticas implicó conceptualizar la experiencia y el discurso como imperfectamente alineados, con zonas de dislocación, y donde el cuerpo aparece como nexo necesario y potente.

Transitar experiencias sentipensantes situadas en la formación inicial implica una descripción política de la experiencia encarnada, es un trabajo subjetivo y colectivo, que nombra y habilita procesos sociales generalmente oprimidos, abriendo la posibilidad y surgimiento de voces y conceptualizaciones otras.



## La Narrativa y la Experiencia como posibilidad de Registros Encarnados

Situarnos en los territorios nos encontró con otros horizontes que nos permitieron escuchar otras historias, narrar otras experiencias, y construir las nuestras propias. La experiencia de alfabetización comunitaria se registró en cuadernos de campos, el uso de la narrativa y la posibilidad de narrar y construir registros sentipensantes se inscribe desde una tradición crítica de producción de conocimiento ya que busca tornar visibles lxs sujetos, cuerpos, sentires, experiencias, incomodidades, territorios etc.

El enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento. Una metodología hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (Bolívar y Porta 2010)

Sostenemos que el mundo de las experiencias nos invita a bucear sobre diversos caminos para acercarnos y reconocer como las prácticas sentipensantes nos atraviesan en la formación inicial e inscriben nuevas subjetividades, En este sentido Larrosa (2009) sostiene, En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica, o de la crítica. El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizás nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, incertidumbre,

de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua, también atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua? ¿En qué lenguajes se elabora y comunica la experiencia? O más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia? (p.43).

La apuesta por un lenguaje de la experiencia debiera ser siempre abierta y en construcción. Proponer un único lenguaje que hable sobre ellas sería caer en contradicción con lo planteado anteriormente. En este sentido, la apuesta a un registro sentipensante de la experiencia de alfabetización comunitaria, tiene que ver con la posibilidad de pensar un lenguaje que nos permita tomar la palabra, donde el cuerpo pueda reconocerse y narrarse, construir una posición de enunciación que nos visibilice, que nos encuentre en una lengua viva. La narrativa no es solo el medio, sino el lugar. (Delory Momberguer, 2009)

Siguiendo a Hannah Arendt; Debemos preocuparnos por trazar experiencias, en vez de doctrinas ya que la experiencia es lo que impulsa el pensamiento y la reflexión (2009)

Entonces, cuando hablamos/narramos el barrio no hacemos otra cosa que ponerle nombre propio al territorio. Concebir a la experiencia desde una perspectiva situada implica reconocernos en la diversidad de experiencias posibles y las múltiples conexiones y redes que se configuran para que la misma ocurra. En este sentido no podemos reducir la experiencia a lo escolar estrictamente, sino que nuestra mirada es mucho más amplia, intentando incorporar tiempos, espacios y otros diversos, que atraviesan nuestras experiencias de formación.

En definitiva, nuestras narrativas de formación nos permiten dar cuenta del estar allí, en palabras de Geertz (1994). Sin embargo, este dar cuenta de estar allí no resulta suficiente. Debíamos preguntarnos también cómo estamos allí. Qué implicancias tiene nuestra presencia en los territorios que habitamos y que huellas nos dejan en términos afectivos, epistemológicos y por tanto políticos.



### Saberes Pedagógicos, Saberes Situados

Marengo y Puigrós, señalan que la producción de conocimiento sobre la educación, implica la articulación de saberes, experiencias, prácticas que logran sistematizarse, técnicas y metodologías de otros campos, especialmente la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología. Ahora bien, es necesario señalar que:

La pedagogía y su objeto, la educación, en tanto campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos, conlleva la indeterminación de límites precisos, comprende tanto la sociabilidad como la subjetividad como construcciones y producciones, en tanto social tiene sentidos implícitos, más o menos explicitados y está

históricamente situado en una época, en una coyuntura o en un orden civilizatorio. La multiplicidad y diversidad de sentidos alude a un campo compuesto por acciones plurales, estructurado por componentes en tensión y actores en posiciones pugnantes por alumbrar futuros posibles. (Marengo y Puiggrós, 2013, p. 23).

Bajo dicho marco, es necesario reconocer que existen teorías en el campo educativo (saber académico) acerca de cómo se aprende, cómo se enseña, qué se debe enseñar y qué no, qué es la educación, qué es una escuela, cuáles son las características de un docente; a la vez que, existen saberes que provienen de la práctica, del encuentro entre los sujetos en contextos y situaciones particulares, que se producen a partir del diálogo, de la reflexión de los haceres diarios, por medio del juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. Ese saber, lo llamamos, saber situado.

La producción de “saberes situados” en las prácticas de alfabetización comunitaria en los territorios se tejieron desde una mirada política amorosa hacia quienes son lxs sujetxs de la educación. Son saberes que partieron ya no de acciones predeterminadas, sino que emergieron de la construcción de un vínculo que resulta de la ternura de alojar y construir un espacio donde los lugares socialmente asignados entran en tensión por el acto de alfabetizar que insiste de hacer del acto de enseñar/aprender, un lugar para todxs.

En este sentido, la ternura pedagógica resulta una condición de posibilidad para la diversidad que conformamos ya no desde un afuera negado sino como un afuera situado; afuera que se presenta como el lugar y condición de posibilidad para revisar/cuestionar/de-construir los órdenes en su contingencia; para que desde ahí

advenga la palabra negada, la subjetividades otras, las corporeidades borradas en los ordenamientos pedagógicos hegemónicos.



En el campo de la Pedagogía, la categoría de ternura aparece vinculada a lo político, es decir, la ternura es un resultado posible de la calidad de la otredad o alteridad constitutiva de todo ser humano. Históricamente, la ternura quedó atrapada en un discurso meloso, sentimentaloides, inscribiéndose generalmente en las tareas de cuidado, muy relativas al mandato de la maternidad, sustrayendo la misma del ámbito de lo público.

Un contrapunto a la pedagogía de la ternura son las pedagogías de la crueldad, obedientes al mandato colonialista, conminan a ordenar lxs cuerpxs y disponer las subjetividades en consonancia con los ordenamientos que minorizan y subalternizan todo lo que se construye como cuerpx, naturaleza, menor u objeto, haciendo de éstos equivalentes.

En las pedagogías de la crueldad, Segato nos alerta que “[L]a repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de la crueldad y, con esto, promueve

en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisista y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros.” Estas pedagogías resultan bien consecuentes con aquello que Paulo Freire ya en 1968 consideraba como “educación bancaria”.

Freire revisa los modelos pedagógicos desde un enclave crítico-interpretativo donde reconoce dos sujetos involucrados, diferenciados pero reunidos en la tarea educativa: educador y educando; el educador es quien posee conocimientos que transmite - penetra - sus conocimientos a quien -carece- no los posee: el educando. Este último, recibe pasiva y dócilmente los conocimientos, sin participar “activamente” en el proceso ya que es concebido como “archivador”, tabula rasa que recibe y sobre él/la cual se depositan todos los conocimientos respecto a una realidad asumida como estática, estancada, parcelada, ajena y distante de aquel que participa de su aprehensión epistémica.

Para que esta estructuración pedagógica devenga efectiva es necesario que el saber se descorpore, se requiere que la palabra se vacíe de contenido y así, devenga verbalismo alienado y alienante para garantizar la “memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes” (Freire, 1968) obturando con ello toda posibilidad de creatividad, transformación o saber propio; la pedagogía bancaria solo habilita un saber adaptativo, donde los sujetos en posición de objetos devienen seres adaptados a las necesidades/caprichos y goce de poder de otros.

En contrapunto, la ternura pedagógica resulta una condición de posibilidad para la diversidad que conformamos ya no desde un afuera negado sino como un afuera

situado; afuera que se presenta como el lugar y condición de posibilidad para revisar/cuestionar/de-construir los órdenes en su contingencia; para que desde ahí advenga la palabra negada, la subjetividad otra, las corporeidades borradas en los ordenamientos pedagógicos hegemónicos.

La experiencia que hace posible la ternura pedagógica deviene en una estrategia para dar lugar al encuentro entre memoria y cuerpo, afectos y sentidos; encuentro que reinventa un espacio haciendo escritura con el cuerpo dando lugar a nuevos sentidos en ese enclave que es el educativo. Es entonces una experiencia que nos permite asir “el saber no sabido” (Guber, 2009) que refiere a la necesidad de considerar de manera situada el quehacer educativo como así también de-re-construir saberes en y desde la experiencia.

“En el mismo lodo” buscamos las pistas para la interpretación, el análisis colectivo, la transformación de nuestras prácticas sociales, la crítica de las mismas. La pedagogía en los territorios, posibilitó la inscripción de nuevas prácticas y propuestas contrahegemónicas alfabetizadoras. La educación como práctica de la libertad está en ese camino que estamos proponiendo y haciendo. Mediante un diálogo abierto, como una invitación, como un sueño colectivo del que no queremos despertar.



Para finalizar, como docentes productores de prácticas docentes situadas, consideramos que es necesario, pensar y construir una escuela desde la ternura, en la que deberían habitar inquietudes como: ¿cómo enseño, ¿cómo explico, cómo escucho, a qué autores y autoras adhiero, etc? La escucha atenta y activa debería ser parte de nuestro ejercicio docente, debemos poder escuchar a les niños/jóvenes en el aula, en el barrio, en el campo.

Apostamos a una práctica docente centrada en los vínculos, en la sociabilidad, como lugar donde podamos interpelar la multiplicidad de subjetividades; como un espacio para cuidarnos, como un acontecer de escenas, como un lugar alojante, como un espacio de construcción colectiva de conocimientos situados que propicien un mundo vincular y comunitario que ponga límites a la cosificación de nuestras vidas.

Apostamos a una práctica docente donde las infancias y adolescencias sean reconocidas desde su fragilidad, que lxs abrace y cuide, que escuche y comprenda. Consideramos que es urgente como docentes enseñar la posibilidad de mirar otros horizontes en los que el deseo que nos movilice sea el armado de una educación más justa, plural y amorosa.

### **Cartografías de la alfabetización**

Nuestro recorrido da inicio en marzo de 2024 cuando surge la necesidad de pensar ¿Cómo iniciar en el camino de la docencia a estudiantes que se inscriben en carreras como una posibilidad para profundizar saberes relativos a una disciplina (literatura, música, artes visuales, teatro, etc.)? En el camino, nos encontramos con Cristina “Tatá”

Evangelista, una maestra jubilada, educadora incansable, de la ciudad de Villa Mercedes, quién había lanzado un cuadernillo de Alfabetización Popular (Leer y escribir en Comunidad), en el marco del Programa de Alfabetización Integral en los barrios de la Municipalidad de Villa Mercedes.



Luego de varios encuentros con Tatá, donde intercambiamos miradas, sentires en cuanto a los procesos de alfabetización y formación es que encaramos adelante el desafío de llevar adelante esta tarea de alfabetización en dos barrios de la ciudad: Eva Perón II y San Antonio. Los lugares a los que se decidió asistir son comedores/merenderos comunitarios, atendidos por mujeres de las propias comunidades, que brindan merienda a cerca de 50 niños, jóvenes y adultos, todos los días de la semana y cocinan para más de 50 familias los fines de semana.

Para llevar adelante nuestra propuesta pedagógica con 150 estudiantes, que iniciaron el segundo cuatrimestre de cursada del espacio, pensamos el abordaje y desarrollo de tres grandes momentos:

Un primer momento de trabajo en el instituto formador, donde llevamos adelante talleres experienciales abordando y problematizando diferentes temáticas, que consideramos como puntos de partida, al decir de Freire, ese “contexto cultural,

ideológico, político, social de los educandos”, reparando con mucha atención en sus palabras cargadas de sentido. Ellas fueron: Derechos Humanos y Derecho a la Educación; Prácticas Educativas en Contexto: Alfabetizar en los territorios; Presentación, análisis y reconocimiento de cuadernillos de alfabetización comunitaria, locales y nacionales; Literatura Infantil como dispositivo de diálogo y circulación de otros mundos posibles.



El segundo momento estuvo atravesado por acercamiento y reconocimiento territorial y las Prácticas de Alfabetización a niñxs, jóvenes y adultxs propiamente dichas. Allí les solicitamos a los estudiantes que puedan registrar en cuadernos de experiencia, sus sentires respecto a este momento, identificar aquellas memorias del cuerpo que se activaron en el trabajo de campo, aquello que resonó en nuestra identidad o nos interpeló mientras íbamos conociendo. Nos parece oportuno, traer a escena algunos fragmentos de dichos recorridos:

- Y en la punta de la mesa me encontré con Jessica, ella estaba con su pequeño de dos años, un poco tímida, callada, pero deseosa por aprender algo nuevo. La verdad es que su situación me paralizó por un momento, una mujer un año más grande que yo (33 años), tres hijos de los cuales no sabe escribir el nombre, ni su propio nombre. Desconoce su DNI, con sinceridad su realidad me partió el alma; pero le pusimos ganas, ella y yo, porque de a poco podremos lograr grandes cambios. Yessi, copió su nombre

su apellido luego de que yo se lo escribiera y como para variar, le dí en las letras móviles las que conforman su nombre y ella lo armó, luego volvió a copiar. Escribimos también el nombre de sus hijos y la edad de cada uno. (Florencia)

- Al llegar al merendero Natu se acercó y me preguntó si podía trabajar con ella, y así comenzaron mis prácticas. Revisé el cuaderno y avanzó mucho; entonces quería hacer un vistazo general para saber cómo iba a trabajar con ella, que le cuesta más... Realicé una actividad de números, le fue bastante bien, pero además de escribir el número le pedí que escribiera el nombre del número y de paso ver cómo le va con la escritura. Note que empezó a copiar los números escritos en páginas anteriores. Esperé un momento y luego le dije que evitaré revisar las hojas que cualquier cosa lo hacíamos juntas. A partir de ahí ya detecté un problema el cual me acompañaría el resto de las clases... se quejaba y distraía bastante y cada vez que leía o escribía algo me decía "oh seño" ya no quería hacer la actividad. (Marcela)

- Nahomi no asistió. Había programado una clase pensada para reforzar el contenido, como se acordó con Tatá y hoy resultó en vano. Hice unos dados para que mediante el juego repasemos la suma y la resta por una y dos cifras, que es lo que más dificultad le representó a ella. Además, había una organización precisa: Juego matemático, actividades de lengua, actividades de matemática y jugar. Debo admitir que me sentí un poco desilusionada, preparé todo con mucho cariño, pero sabía que era una posibilidad. Había conversado con otros profes sus inasistencias en el grupo. (Luciana)

- En mi primer día de Prácticas conocí a Ramón, un hombre adulto que dedicó toda su vida al trabajo, específicamente al campo. Ramón es una persona muy agradable, la

verdad que me sentí muy cómodo al conversar con él, conocerlo y ante todo escucharlo contar sobre sus ganas de aprender a leer y escribir. (Mauricio)

- Hoy trabajé con Esteban y con Benjamín de 7 y 10 años. Ambos progresaron mucho. Esteban pasó al nivel 2 logrando contar hasta el número 100 y Benja está en el nivel 2 y aprendió la CH y organizamos oraciones. Ambos son muy sociables, cuando me presenté, me pidieron ellos que fuera su profe, lo que facilitó el empezar con las actividades. Tener 2 chicos a cargo es bastante difícil, pero me pude gestionar bien dándole el tiempo merecido a cada uno. Por último, me impresionó lo dedicados que eran con las tareas, tanto que prefirieron terminar sus cuadernillos en vez de jugar, antes del cuento. (Federico)



Como tercero, y último, momento, llevamos a cabo una sistematización de la experiencia por medio de la construcción de una producción audiovisual, que recupere las experiencias personales y colectivas. En ellas se fueron recuperando las historias personales, las anécdotas, los relatos de lxs niñxs, jóvenes y adultxs, los miedos, las ansiedades y también las reflexiones de este proceso. Recuperamos los siguientes fragmentos, que surgen de algunas producciones:

- “En la alfabetización encontramos que es un proceso y ahí pusimos el cuerpo. que va más allá de leer y escribir, es más profundo, prestamos el oído, el cuerpo, nos

permitimos un encuentro con el otro, conocer sus historias, sus creencias, sus rutinas y ahí vimos lo situado. Además, pudimos acompañar, hacer un refuerzo a la educación pública”.

- “Alfabetizar en territorios, educar en contextos es ayudar a empoderarse a las personas, a partir de su contexto, de sus familias, de sus barrios poder enseñar desde ese contexto”.

- “Adaptarse a los tiempos de cada uno, a las edades, es ayudar a la construcción de un futuro mejor”.

- “Darle oportunidad de que participen, de que sean protagonistas”.

- “Fue muy grande el cambio, sobre todo en las mujeres”.

- “Poder llegar con la alfabetización a lugares marginados, fue hermoso, poder decirles acá estamos son vistos”.

- “Alfabetizar es abrir puertas al conocimiento y al crecimiento personal, tanto para niños como para adultos. Aprender a leer y a escribir les permite expresar sus ideas, comprender su entorno y acceder a las mejores oportunidades. Es un acto de esperanza y justicia que transforma vidas”.

- “La alfabetización es mucho más que aprender a leer y a escribir, es enseñar para un futuro habilidades básicas como para que pueda desenvolverse en sociedad; ejercer derechos que les corresponden”.

- “En una sociedad alfabetizada, no solo crecen las personas, sino que también crece la sociedad”

Para cerrar esta producción consideramos oportuno traer a Paulo Freire, quien nos dice que el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone 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 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.



## Bibliografía

Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, (pp. 185-208), Barcelona: Península

Alcoff, L. M.. (1997). Este ensayo es una versión revisada y ampliada de *Phenomenology, Post structuralism, and Feminist Theory on the Concept of Experience*, en *Feminist Phenomenology*, editado por Linda Fisher y Lester Embree. Asimismo, contiene pasajes de *The Politics of Postmodern Feminism, Revisited* en *CULTURAL CRITIQUE* 36, primavera de 1997; págs. 5-27.

Ávila, O. (2016). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En Ávila, O. (comp.) *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Braidotti, R. (1991). *Patterns of Dissonance*, New York, Routledge. pág. 8.

Bolívar, A. y Porta, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar”. *Revista de Educación*. Disponible en Internet: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/14](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14). ISSN 1853–1326

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013) *Los herederos*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.

Davini, M. C. (2015). “La formación en la práctica docente”. Cap. 1. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires- CLACSO.

Dussel, I. (2007). *La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela*. Propuesta Educativa N° 28. FLACSO ARGENTINA.

Fierro C., Fortoul B., Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Capítulo 2. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Séptima y Octava Carta. Editorial Siglo XXI. Argentina.

Freire, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora. Bs. As.

Frigerio, G. y Diker, G. (2010). Educar: saberes alterados. Seminario del CEM.

Geertz, G. (1994). Conocimiento local. Barcelona: Paidós

Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ed. Siglo XXI. Méjico.

Guber, R. (2009). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.

Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Cuadernos de Trabajo N° 2, Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. La Plata: Unipe: Editorial Universitaria.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Meirieu, P. y Olcina, E. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Puiggrós, A. y Marengo R. (2013) Pedagogías: reflexiones y debates. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Segato, R. (2018) *Contrapedagogías de la Crueldad*. Editorial Prometeo.

Young, I. (1990). *Throwing Like a Girl*, Bloomington, Indiana Press. Pág. 14.