



Huellas de la educación popular en la escuela pública

*Silvia Almazán, Gustavo Galli
y Natalia Stoppani (coords.)*

Suteba 
SECRETARÍA DE POLÍTICA EDUCATIVA

N
noveduc



Accedé a este título y más en

Noveduc.com



Prólogo

*Adriana Puiggrós **

El libro *Huellas de la educación popular en la escuela pública* presenta una nueva discusión desde parámetros de sumo interés. Da cuenta de la incidencia sobre el espacio educativo público de las experiencias que ha dado en llamarse de “educación popular”, así como del reconocimiento por parte de la comunidad educativa, y en particular de los docentes, de experiencias pedagógicas que exceden a la escuela o que se realizan en sus fronteras.

La educación popular ha sido objeto de múltiples interpretaciones desde que los político-educadores liberales del siglo XIX entendieron a la educación como un motor del progreso de nuestro país. Siendo por entonces la educación pública, gratuita y obligatoria, el dispositivo más innovador y avanzado para alcanzar grandes sectores de la población, se lo identificó como “educación popular”. En efecto, esa era la idea: por una u otra razón, con finalidades democráticas o disciplinarias, los gobiernos conservadores, democrático-liberales y nacional populares invirtieron esfuerzos y dineros en la construcción de uno de los mejores sistemas de educación pública del siglo XX.

La contradicción que aquejó a Sarmiento es una buena metáfora de los problemas que estuvieron en la génesis de la educación escolarizada en nuestro país. El autor de *Facundo* se debatía entre su profundo desprecio por los indios y mestizos, su desconfianza sobre las posibilidades de aprendizaje de la población latinoamericana, y su convicción de la necesidad de una educación común para construir una Nación. En la fragua de la escuela argentina fueron generándose mecanismos ambivalentes en los que resuena ese antagonismo.

Varios factores contribuyeron a limitar los alcances de la “educación popular”: el desarrollo desigual de las provincias y regiones del país que las colocó en una situación de dependencia respecto al poder oligárquico porteño; la urbanización sobre bases de desigualdad social; la inestabilidad de los períodos de desarrollo y empleo; la interrupción de la constitucionalidad por dictaduras cívico-militares adversas a la educación pública; un factor permanente como ha sido el desinterés de los principales productores agroexportadores por el desarrollo de la industria, el comercio interior, la ciencia y la tecnología, así como, correlativamente, por la educación del pueblo.

El sistema escolar argentino fue exitoso, pese a que las variables mencionadas se expresaron en la educación generando dificultades para que la “educación común” se cumpliera cabalmente. Ha sido un éxito alcanzar la universalización del nivel primario y que, habiendo sido establecido como obligatorio el nivel medio en 2006, que casi dos tercios de la población lo haya completado. Del mismo modo, el avance de la educación inicial y superior ha sido importante durante el período 2003-2015. Sin embargo, aquellos factores antes señalados como limitativos del carácter de “educación popular” de la escuela pública, se reflejan en comportamientos político pedagógicos tales como el abandono escolar, la repitencia, la uniformidad lingüística y las dificultades para introducir lenguas aborígenes o de inmigrantes, la cultura machista como organizadora del currículum y de la práctica escolar, el abandono educativo de las personas con capacidades diferentes y las que están privadas de su libertad, así como la predominancia de los valores individuales sobre los colectivos.

Una educación democrática tuvo lugar, sin embargo, desde los inicios del sistema escolar argentino, en muchas aulas, aunque sufriendo censuras y, en ocasiones siendo impedida por las autoridades del sistema. Muchos

maestros y profesores, desde el inspector Carlos Vergara hasta Olga Cossettini, crearon experiencias pedagógicas populares como docentes de escuelas públicas. Esos cometidos son antecedentes de los que en las últimas décadas han conformado como un nuevo campo a la “educación popular”. Este último ha sido materia de discusión: se lo ha conceptualizado como ajeno y opuesto a la escuela pública, como complementario, como experiencias de frontera; hay dificultades para el reconocimiento de los esfuerzos y las innovaciones que se producen en la escuela pública, tanto como para desde esta última incorporar las que provienen de otros ámbitos.

Entre otros temas, este texto vuelve a poner en discusión el alcance de lo público. Aparecen experiencias educativas que se realizan en ámbitos populares, comunitarios y que buscan una población educativa muchas veces marginada por el propio sistema educativo. El libro recupera experiencias de la educación pública, social y cooperativa, tal como afirma la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Es de destacar que el libro muestra experiencias de gestión social y cooperativa con las que el Estado adeuda regulaciones más concretas e inclusivas. El texto que presentan Suteba, la Fundación La Salle y el Centro Cultural de la Cooperación “Floreale Gorini” ha incorporado el amplio espectro de trabajos educativos con sujetos que no encuentran lugar en la escuela y/o que requieren situaciones educativas distintas, especiales o complementarias. Tales situaciones son fuente de experiencias pedagógicas, muchas de las cuales constituyen valiosas innovaciones. Tal es lo que se puede leer en trabajos incluidos, en los cuales quiero destacar la capacidad de convocatoria a familiares, vecinos, organizaciones comunitarias, fortaleciendo las redes cooperativas de la sociedad.

“A veces la imposibilidad está en nuestra cabeza”, dice el “Proyecto colectivo” de los chicos del asentamiento “El Caracolito”, de Florencia Varela; “Convivir”, “Dar Arte” “Convidar(te)” es lema de la Bienal de Arte Infantil y Juvenil impulsada desde la Escuela Especial N° 501 “Henna Yanzón”, de San Pedro. El proyecto CREES¹ de la Escuela Secundaria Técnica N° 2 de la UNQUI² construye redes de emprendedores (a diferencia del “emprededurismo” neoliberal de corte individualista). La Cooperativa ELBA tiene como lema “En los Bordes Andando”, y recupera la voz de las personas privadas de su libertad en los reclusorios de

Marcos Paz y Ezeiza; la cátedra de lenguas indígenas de la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata introduce en el espacio universitario voces negadas, ignoradas y culturas que lo inquietan y enriquecen. Lo mismo ocurre en el “Dorita”, la experiencia que realiza la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con la Asociación “El Hormiguero”, en la Villa 31 bis de la CABA. La “Consejería de Acompañamiento en educación sexual” del Instituto de Formación Docente N° 12 de la ciudad de Neuquén y su programa “Habitar-Sex”, puede considerarse precursora de la Educación Sexual Integral y ha aportado experiencia valiosa. En el Jardín de Infantes N° 923, de Malvinas Argentinas, se ha estimulado la consolidación de la identidad del barrio, estableciendo lazos con la historia local y nacional, en tanto en el Jardín de Infantes N° 253 “Río Marrón” de la escuela Granadero Baigorria de Santa Fe, el río que bordea el hábitat de los niños se ha resignificado como motivación pedagógica. La consolidación de la identidad personal, grupal y social es el interés del proyecto “¿Quiénes somos?” del PAEBYT³, que se realiza en la Villa 1-11-14 del Bajo Flores, en la Ciudad de Buenos Aires.

El texto que reúne tan variadas experiencias aporta crónicas de los educadores y valiosos análisis de especialistas sobre cada experiencia. Se trata de un material de largo alcance que despliega una problemática escasamente tomada en cuenta y analizada, como es la educación en las fronteras de la escuela, y su repercusión sobre las comunidades y sobre la institución. Sin duda, se trata de un valioso aporte de los autores y autoras y de las dos instituciones que trabajaron en el libro, para nuevos abordajes y conceptualizaciones de la “educación popular”, dentro de la escuela, en sus márgenes y en la comunidad.

NOTAS

- * Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Pedagógica. Viceministra de Educación de la Nación.
- 1. CREES: “Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social”.
- 2. Universidad Nacional de Quilmes.
- 3. Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT), dependiente de la Dirección del Área del Adulto y el Adolescente.

Capítulo 9

“¿QUIÉNES SOMOS?”.

Un proyecto de reconocimiento de la propia historia en la alfabetización de personas jóvenes y adultas

Marcela Kurlat¹, Anahí Risso² y Diego Chichizola³

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

Lerner, 2001

El presente capítulo busca compartir un proyecto implementado en un centro de alfabetización de personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires, que tuvo el propósito de ejercer variadas prácticas de lectura y escritura, desde el reconocimiento de la propia historia y la toma de conciencia de algunos aspectos de la trayectoria biográfica de cada integrante del grupo.

El proyecto “¿Quiénes somos?” buscó trabajar desde la construcción identitaria personal, grupal y social en un centro de alfabetización y terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas, perteneciente al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), dependiente de la Dirección del Área del Adulto y el Adolescente⁴. Dicho centro está ubicado en la Villa 1-11-14 del Bajo Flores (zona sur del barrio de Flores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). El espacio educativo funciona en la capilla de San Antonio, albergando a un promedio de treinta estudiantes por día –hombres y mujeres de entre catorce y setenta y seis años–, pertenecientes a los tres ciclos del nivel primario, que concurren durante cuatro días a la semana, cuatro horas diarias, bajo la coordinación docente de los profesores Diego Chichizola y Anahí Risso.

El proyecto “¿Quiénes somos?”⁵ se originó a partir de la elaboración de un diagnóstico participativo como práctica pedagógica de inicio de cada año en el PAEByT, que permite identificar situaciones problemáticas como fuente de proyectos, contextualizar la práctica pedagógica de personas jóvenes y adultas que han sido excluidas de la escuela en la infancia, así como conocer, profundizar y hacer jugar los diversos conocimientos de lxs estudiantes con respecto a su historia en el momento presente. Fundamentalmente, ha permitido desplegar numerosas situaciones de oralidad, lectura y escritura en los diversos ciclos.

Con este proyecto hemos desarrollado una producción cultural: la *elaboración y edición de un libro*, con la cual se ha intentado, durante su propio devenir, romper con visiones dolorosas y culpabilizadoras de lxs estudiantes acerca de la falta de escolaridad, construir ideas fértiles sobre qué es leer, qué es escribir, quiénes podemos ser escritorxs, qué queremos contar, a quién y con qué propósitos. Su fin último: contribuir a la formación de lectorxs y escritorxs cada vez más críticxs, autónomxs y reflexivxs a lo largo de la vida, desde el placer de leer y escribir. Por eso decimos que ha constituido una práctica emancipatoria en diversos planos.

Este proyecto ha sido parte de una planificación conjunta de quienes suscribimos este texto, en el marco de la investigación posdoctoral: “Inter-

“A mi me hacían hacer ese palito con su cabecita... yo decía ¿Un palito con cabecita para que, qué significa? Esto es una “i” me decía el profesor... Una hojas así de grandes de esos palitos me hacían hacer en el cuaderno”

Testimonio de un alumno recordando su trayectoria escolar.

venciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA)⁶. La investigación se propuso analizar los efectos en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven y adulta desde la implementación de proyectos a partir de una didáctica con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje. En el presente escrito haremos referencia a los efectos que el proyecto ha tenido sobre las “marcas de exclusión” y las “marcas de enseñanza” en las personas que se alfabetizan (Kurlat y Perelman, 2012), como efectos emancipatorios a nivel de la modificación de ciertas representaciones dolorosas y desvalorizantes sobre sí mismas. Llamamos “marcas de exclusión” a las marcas de la historia de vida que todo sujeto cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado posee –junto a la vulneración siempre de tantos otros derechos–, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del “fracaso” y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Al mismo tiempo, las “marcas de enseñanza” se imprimen en los sujetos según formas de haber “sido enseñadxs” que inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura (por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas” como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por la persona desde 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 pensándose que a través de su reiteración “un día se va a entender”).

Plantaremos, en el cierre, algunas preguntas y reflexiones en torno a las vinculaciones entre didáctica y educación popular como articulación necesaria para una pedagogía emancipatoria.

EL PROYECTO ¿“QUIÉNES SOMOS”?

*“Yo firmaba con pintura... poniendo apretaba el dedo. Así hacía...
Toda la vida así nomás, hasta ahora...
Ahora ya sé mi nombre, mi apellido y todo... y tengo mi firma”*

Testimonio de un estudiante destacando su propio progreso.

Desde una perspectiva de educación popular con anclaje en el enfoque didáctico-constructivista que tiene como foco de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje, con base en las investigaciones psicogenéticas sobre adquisición del sistema de escritura⁷, definimos los distintos propósitos del proyecto:

- **Propósito comunicativo y producto final.** Residió en la elaboración de un libro de presentación tanto individual como colectiva de lxs integrantes del grupo de PAEBYT de la capilla de San Antonio, en el Bajo Flores, reunidxs durante el ciclo lectivo de 2017, desde la dimensión estadística, barrial, migratoria y biográfica.
- **Propósito didáctico.** Consistió en favorecer mediante variadas situaciones didácticas que incluyeron lecturas y escrituras, tanto por sí mis-mxs como delegadas a lxs educadorxs, el avance de cada estudiante en la adquisición del sistema de escritura y la apropiación del lenguaje escrito a través de la producción de textos –tanto individuales como colectivos–, descubriendo y reparando en las distintas prácticas sociales de la escritura. En este sentido, como objetivos específicos nos propusimos que lxs estudiantes pudieran:
 - a. Reconocer la función de la escritura para guardar memoria y para comunicar.

- b. Recurrir a la lectura para realizar una acción: leer para contar hechos o sucesos, leer para seleccionar información (lectura en contexto de estudio).
- c. Lograr la planificación de un texto resguardando las características del género.
- d. Producir textos intermedios para ser revisados de forma individual o colectiva y mejorados mediante sucesivas reescrituras.
- e. Enriquecer el texto de la propia presentación con aportes de su mirada sobre temas de actualidad, su situación personal, la realidad del barrio.
- f. Expresarse en intercambios orales recuperando la experiencia histórica, la discusión sobre la vulneración de derechos, la objetivación de la situación educativa de la que el grupo es parte.

*“A la escuela nunca he entrado. Mis hermanos si entraban.
Las mujeres para que van a entrar ¿para qué decían?
Para hablar con los machos en cartas decía mi mamá.
Las mujeres tenían que saber tejer, cocinar, limpiar, bordar...
Eso había que enseñar a las mujeres”*

Testimonio de vida de una alumna.

En este sentido, el grupo “se ha mirado a sí mismo” y ha trabajado en tres dimensiones:

- **Quiénes somos como personas jóvenes y adultas.** A quienes el sistema educativo no incluyó y que deciden terminar la escuela.
- **Quiénes somos como sede PAEBYT en la Villa 1-11-14 del Bajo Flores.** Recuperando la historia barrial, su realidad actual y un mapeo que ilustrara que “en el Bajo Flores también pasan otras cosas”⁸.
- **Quiénes somos como grupo, desde la historia de cada unx.** Teniendo en cuenta anécdotas e historias de vida, la recuperación del recorrido educativo, migratorio, la llegada y elección de la Villa 1-11-14 para vivir y los factores decisivos de la vuelta a la escuela.

Con este proyecto, entonces, intentamos construir un camino como lectorxs y escritorxs ciudadanxs plenos de la cultura escrita, sujetos históricos que leemos y escribimos para recrear y transformar lo que nos han contado, eligiendo qué y cómo queremos contarlos. Leer y escribir para restituir un derecho que fue negado en la infancia; para abrir puertas y ventanas a otros mundos posibles.

EFFECTOS, IMPACTOS, APRENDIZAJES, ESCENAS DE LECTURA Y ESCRITURA: ¿QUÉ SE ENSEÑÓ Y QUÉ SE APRENDIÓ EN EL PROYECTO “QUIÉNES SOMOS”?

¿Qué ha permitido implementar didácticamente, y qué efectos ha tenido el proyecto en los aprendizajes y representaciones de lxs estudiantes? Desde la dimensión didáctica, el proyecto ha permitido implementar las cuatro situaciones didácticas fundamentales en las prácticas del lenguaje: lectura por sí mismxs, lectura delegada, escritura por sí mismxs y escritura delegada, así como también prácticas de oralidad, e intervenciones docentes específicas según los distintos niveles de conceptualización existentes en el grupo.

Algunas de las propuestas pensadas desde dichas situaciones didácticas fundamentales consistieron, por ejemplo, en el trabajo con el nombre propio pensado desde el armado del propio árbol genealógico; intercambios orales de recuerdos o vivencias del paso por la escuela; la escritura de rótulos para la reconstrucción de la línea de tiempo personal; la escritura de epígrafes reversionando partes del libro compartido *Emigrantes*, de Shaun Tan (Bárbara Fiore Editora, 2007); la lectura de textos que “se saben de memoria” mediante una carta “al estilo del personaje del libro”; la lectura a través del maestro de textos difíciles para estudiar y analizar datos estadísticos sobre analfabetismo en América, en la Argentina y en la ciudad; la planificación de la escritura de un prólogo a cada capítulo por dictado al docente, entre otras propuestas.



Trabajo con el nombre propio pensado desde el armado del árbol genealógico personal.



Una estudiante muestra la evolución de su árbol genealógico.

Cabe resaltar, como puede inferirse de los ejemplos, que el foco no solo fue puesto en lo que refiere al sistema de escritura sino también en lo referido al lenguaje escrito. La decisión de trabajarlos de manera simultánea, aunque alternados entre sí, obedece a que ambos aspectos, bien distintos de la lengua escrita, precisan de intervenciones específicas para la apropiación de cada uno de ellos y, por ende, consideramos de vital importancia el propiciar situaciones para que lxs estudiantes puedan avanzar como lectores críticos, autónomos y reflexivos desde los primeros pasos de su proceso de alfabetización inicial, de la misma manera que durante todo el resto de su formación; considerando ambos fundamentales al momento de enseñar la apropiación del sistema de escritura desde la inmersión en el lenguaje que se escribe.

Desde los efectos en el aprendizaje, ha permitido avanzar en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en todos sus miembros. Una estudiante reconocía, al preguntarle qué aprendió en el proceso de elaboración del libro: *“A escribir resumiendo mejor, con puntos, comas, puntos y aparte. Aprendí a hacer un libro. Me acordé de cosas buenas de mi historia, también”*. Se reconocieron aprendizajes relacionados con el vínculo grupal, lo que es maravilloso, ya que rompe con la existencia de situaciones muy solitarias tanto en la escuela como en la vida cotidiana de las personas que concurren a estos espacios: *“Y aprendimos a conocernos más. A veces nos encontramos en la calle, te conocés de vista y no te hablás, y acá ahora mucha gente conozco. Por ejemplo a Santos, a Emma, Angélica, Dina, Fausto, mi mamá que se hizo amiga de Palmira... Ahora nos saludamos, sabemos de nuestras vidas. Yo soy amiguera y mi mami no, ¡y ahora mi mami la invitó a Palmira a la casa y todo!”*, reconocía otra estudiante, entre risas.

Desde los cambios en sus representaciones, ha contribuido a poder tomar conciencia de la cantidad de personas que no han terminado la escuela primaria, comprender que no es una problemática individual sino social, acercarse a la idea del derecho a la educación vulnerado, en oposición a la responsabilidad propia. En otras palabras, inscribir una problemática que, en general, se percibe como individual para poder observarla desde una perspectiva de derechos e inscribirla dentro de causalidades sociales y políticas.

*“Vemos que son millones en el mundo...
No somos los únicos que pasamos por esto...
Nunca lo había pensado así...”*

*“Al final, ¿Nosotros dejamos la escuela o la escuela nos dejó a nosotros?
No entendían nuestras realidades...”*

En este sentido, ha removido ideas provenientes de las “*marcas de exclusión*”: el grupo logró pensarse desde reflexiones tales como: “*Entonces no somos los únicos a los que nos pasó eso*” o “*Al final, ¿habrá sido que nosotros dejamos la escuela o la escuela nos dejó a nosotros?*”. De esta manera, en algunas de las historias de vida se produjeron textos intermedios que comenzaban con relatos del tipo: “*Yo dejé la escuela porque era vago o no me daba la cabeza*”, que fueron variando y enriqueciéndose con reflexiones de otro estilo: “*No fue que mi mamá no me mandó a la escuela, era la pobreza y además, en mi pueblo no había escuela cercana*”. Textos que se inscribían en principio claramente en dolores y en la culpabilización personal, distantes de ser pensados en cuanto a la lógica de vulneración de derechos. Difirieron mucho las primeras producciones escritas de las finales.

Felizmente, también difirieron y se lograron avances en cuanto al lenguaje escrito –lo comúnmente conocido como la “redacción”– (adecuación a un destinatario, contenido a comunicar, cohesión y coherencia en el texto, puntuación y ortografía) pero más aún en las ideas que sustentaban los escritos.

La elaboración del libro ha permitido realizar un recorrido por la propia vida de cada integrante del espacio, identificando situaciones de placer y no solo de dolor. Como expresaba una estudiante: “*Al principio al querer contar nuestra historia, solo pensábamos o nos salían cosas feas de la vida, dolorosas... pero después nos fuimos recordando de cosas alegres también, no todo es malo*”. Se produjo un cambio en la visión acerca de quiénes pueden ser lectorxs y escritorxs: “*Yo nunca me imaginé que iba a estar mi historia en un libro, ahora cada uno tiene que escribir su libro con la historia completa*”, manifestaba una estudiante. “*A mí me hizo... yo siempre quise recuperar mi niñez*”, decía otra compañera. Y un joven pedía: “*Yo me quiero llevar el libro, profè, para cuando sea grande, para recordar*”. “*Claro, porque es la vida de todos*”, le respondía una compañera.

VINCULACIONES ENTRE DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN POPULAR COMO ARTICULACIÓN NECESARIA PARA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA

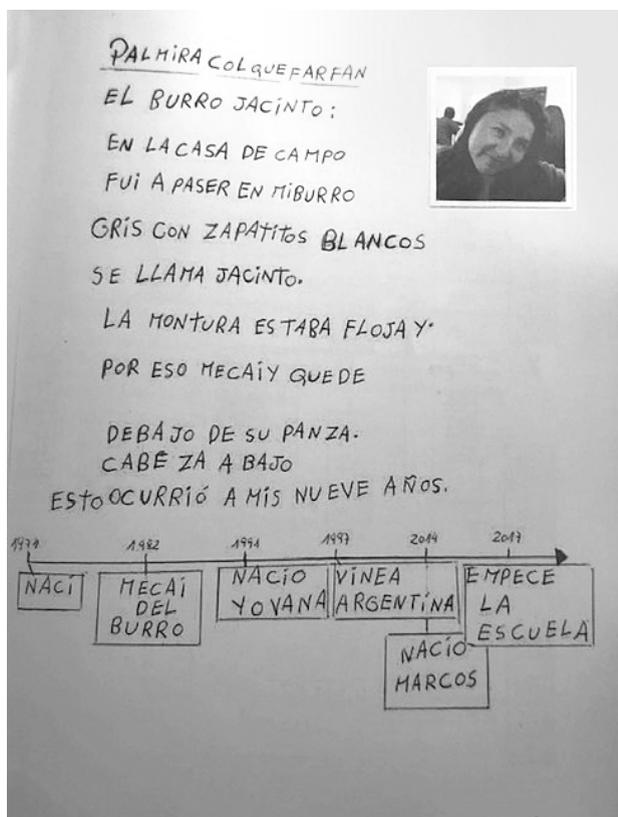
Desde nuestra experiencia como educadorxs de personas jóvenes y adultas, partimos de la premisa de que *“toda situación es una oportunidad para leer y escribir”*, ya sea pensando en lxs estudiantes que se encuentran en proceso de alfabetización inicial, como quienes ya cursan niveles más avanzados de su educación general básica. Muchas veces, entre quienes ejercemos nuestras prácticas –o intentamos hacerlo– desde la educación popular, vemos que quienes trabajan con personas jóvenes y adultas hacen mucho hincapié en un tipo de diálogo que se piensa “freiriano” que reside en general en compartir sensaciones, emociones, recoger anécdotas o experiencias personales luego de mirar imágenes, recuperar saberes previos entre rondas de mates, por ejemplo. Momentos de absoluta riqueza basados en principios de la educación popular y que creemos son parte constitutiva e irremplazable en cualquier proyecto que se decida llevar adelante, pero que en muchas ocasiones, quedan exclusivamente acotados al intercambio oral de emociones o anécdotas, entre otros intercambios. Si bien consideramos que esta manera de compartir y construir el diálogo es necesaria y valiosa, y constituye como hemos mostrado a lo largo de este texto, un momento imprescindible, consideramos desde una perspectiva didáctica constructivista, que tal vez hoy sea necesario repensar algunas de las dimensiones del diálogo e implicar otras nuevas. Para que la experiencia personal o colectiva también quede plasmada allí, escrita. Para que otrxs la lean. Para apropiarse y hacer uso de una de las funciones vitales de la escritura: la perdurabilidad en el tiempo que logra que se pueda volver a ella para hacerla presente, para volver y reflexionar desde allí, desde lo que está escrito, lo plasmado, lo asentado y desde esa relectura y reflexión producir nuevas representaciones, ideas y conceptos. También porque es sabido que solo en contacto con la cultura escrita, con los textos, es que devenimos escritores y lectores, y que solo leyendo y escribiendo mucho, bajo ciertas condiciones didácticas y reflexionando sobre lo escrito, es que se aprende a leer y escribir. Por ese motivo es que

toda ocasión se vuelve oportunidad para escribir, como una práctica social, un propósito comunicativo y desde un propósito didáctico. Entendemos que el diálogo que plantea Paulo Freire es también un diálogo o discusión de conocimientos, de producciones, de saberes, que también se plasma en escritura y que recurre a búsquedas lectoras. Que fomenta prácticas de lectura y escritura reales, desde funciones sociales y comunicativas, como por ejemplo guardar memoria, expresar y comunicar a otrxs dichas reflexiones. Basándonos en la premisa de que toda persona joven y adulta ha construido saberes sobre lo que la escritura representa y sobre el lenguaje que se escribe porque ha transitado muchos años por la vida haciendo interpretaciones o produciendo ciertos textos “como podía” –sin preguntarle a la escuela–, y partiendo de que quien asiste al espacio educativo lo hace queriendo aprender aquello que afuera de este no aprendió; como docentes creemos importante poner en juego dichos saberes, en prácticas de lectura y escritura constantes, frecuentes y sostenidas. Dichas prácticas han sido negadas a la población con la que trabajamos, por lo que es fundamental restituir las en nuestras prácticas de enseñanza inscribiéndolas en una pedagogía emancipadora.

Como ya hemos mencionado al inicio, algunos de los desafíos que nos planteamos como educadorxs tuvieron que ver con la idea de remover algunas “marcas de exclusión” presentes en lxs estudiantes. Las propias problemáticas se identificaban en relación a la adjudicación de causas de no culminación y continuidad de estudios exclusivamente en el terreno de lo personal, lejos de inscribirse en una perspectiva de vulneración de derechos, reflejándose esto al momento de contar las propias historias de vida. En sus palabras: *“Mi padre no me quiso mandar a la escuela, por eso no sé nada”* o *“Me decían que estudiar no es para mujeres... ¿para qué, para que lean las cartas de sus machos?”*. El hecho de cambiar la mirada desde la culpabilización personal o familiar a pensar la idea de vulneración de derechos desde un Estado, no ha sido fácil ni se ha producido en todxs lxs integrantes del grupo. El remover este tipo de representaciones requiere de un camino largo y sostenido, ya que ha sido larga y sostenida la violencia social e institucional sobre esta población, dejando en ella

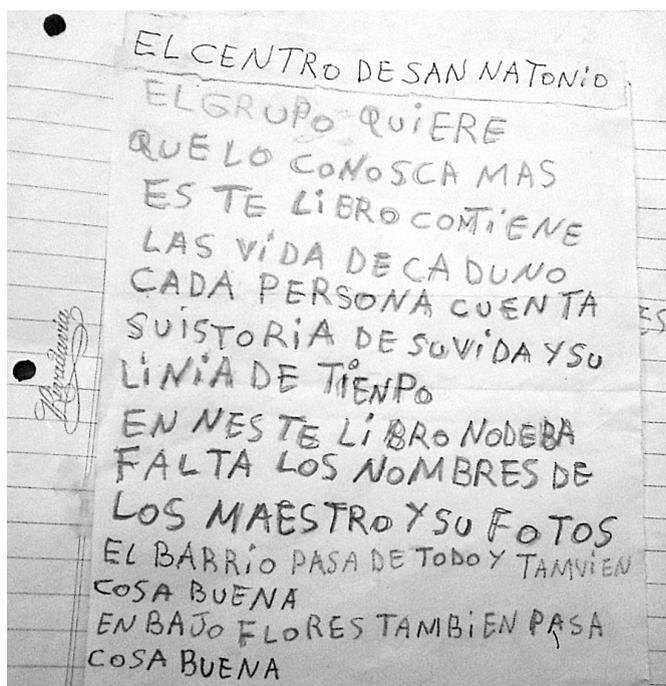
heridas y huellas profundas. La mera palabra no alcanza si no es acompañada de acciones concretas que habiliten nuevas marcas desde otro tipo de experiencias.

Toda persona del grupo avanzó algo, cada una partiendo desde el punto o momento de la escolaridad en la que se encontraba, llegando a otro punto o instancia nueva. Ninguna fue la misma que antes del proyecto y una vez que este finalizara. Todas las personas tomaron conciencia de estos cambios.



Línea de tiempo que reconstruyó una estudiante sobre su historia personal.

Una de las tensiones que tuvimos residió en el carácter triste, amargo y duro de los relatos en las primeras escrituras, dolores que muchas veces nos resulta difícil acompañar como educadorxs. “¿Para qué nos metimos en esto, por qué removimos esta herida? ¿Y ahora qué hacemos con esto que se abrió?”, solíamos preguntarnos. E intentábamos sostener el dolor y al mismo tiempo, buscar resquicios de vivencias alegres que también se pudieran compartir. En palabras de una estudiante salteña de cuarenta años durante la presentación del libro: “A mí mis profes me decían: ‘Pero Vilma, ¿no tenés nada lindo para contar? Pensemos y lo escribimos de nuevo’... Y yo no creía que tenía cosas lindas para contar... y menos que le iban a interesar a alguien o que podían entrar en un libro. Ahora me río de lo que puse, como cuando escribí que la cigüeña ‘vino sin previo aviso’ o cuando a mi hijo se le cayó el primer diente de leche y vino el ratón de las monedas”.



Palabras de un alumno referentes al libro escrito por el grupo.

Julia

Nací en Warisata, me llevaron a bautizar. Mi padrino tiene vacas, un moñón tiene vacas. En campo vive.

Hay escuela en Warisata, ya mí por qué no me ha puesto mi papá, por qué no me ha puesto ahí? Sabe decir mi papá: varón nomás es, no es para mujer.

He venido de pequeña, mi papá sabía casarme con otro hombre, y yo no quería casar con ese hombre, he escondido y venido. Me escapé a La Paz a los 15 años. Me conseguí un trabajo de cocinera, lavaba ropa, atendía. Poco ganaba. Después ya mi papá me ha pescado, cada mes ha venido. Se ha enfermado mi papá y se ha muerto. Yo tenía 20 años.

Mi mamá se ha muerto también, en Bolivia.

Cuando vine a Argentina tenía 30 años. Conocí a Manuel en Bolivia, La Paz. Nos conocimos nomás y nos enamoramos. Dijimos vamos a casar. Humilde era. Él había sido del campo también. Yo cocinaba milanesa, pescado, asado, chuleta. Todo cocinaba, en olla grande. Con limón, con ajo, todo ponemos. Ese olor trae gente.

Mi hijo Sergio vino primero a Argentina, él me trajo. Manuel después ha venido.

Mi hija Mariza me hizo venir a esta escuela. Quiero aprender.

HILDA
 SERGIO
 GUMER
 EUGENIA
 MARIZA
 PETROMELA
 RICARDO
 GREGORIA

Hijos
 OE
 JULIA

1939 NACI
 1959 ME JUNTÉ CON MANUEL
 1969 ME CASÉ
 1990 VIVE A ARGENTINA

Los Flores del Bajo 81

Historia y línea de tiempo de la alumna Julia.

Creemos que varios de los aspectos desarrollados en el proyecto “¿Quiénes somos?”, cuyo producto final fue nuestro libro *Las Flores del Bajo* (véase en destacado al final del capítulo el enlace a Google Drive con acceso gratuito a la obra), plantean una práctica pedagógica emancipadora, ya que –a través de su elaboración– se dio un proceso en el cual creemos que logramos que lxs estudiantes pudieran reflexionar acerca de sus derechos vulnerados a lo largo de la vida, así como modificar la visión empobrecida de sí mismxs como lectorxs y escritorxs, desde la valoración de sus propias posibilidades de construcción de caminos a partir del lenguaje escrito. Dicho trabajo se dio al revisar las propias historias a la luz del análisis de las diversas causas históricas, políticas y sociales que produjeron su exclusión a derechos in-

dividuales y sociales, a lo largo de sus vidas. Del mismo modo se trabajó sobre las “marcas de enseñanza”, es decir, sobre las propias representaciones de lo que significa enseñar y aprender. Este trabajo se fue edificando mediante primeras versiones de escrituras de anécdotas, recuerdos de los recortes temáticos en cuestión (sobre sus recorridos como estudiantes, sobre sus recorridos como inmigrantes, por ejemplo), que fueron tomados como textos intermedios, borradores, y el posterior análisis de otras informaciones (estadísticas, textos informativos, videos, tomas de notas, lectura y escritura de cuadros de doble entrada), con la posterior revisión de los primeras versiones escritas por lxs estudiantes sobre estos aspectos a la luz de lo investigado, reflexionado para lograr una reescritura de cada uno de los textos.

Pudimos observar cambios sustanciales, no solo en la manera de construir el texto (aspectos gramaticales, reflexión ortográfica, de cohesión) sino también en el contenido, es decir, en el análisis de las causas de cada uno de los aspectos logrando en algunos casos, modificar la propia mirada corriéndola de causales individuales que aparecían en las primeras versiones para inscribirlas en causales sociales, políticas, históricas o económicas de corte más social que aparecieron en las sucesivas reescrituras. Ello, sin dudas, aporta una mirada emancipadora sobre la propia historia para poder repensar el pasado, el presente y el futuro, tanto en el plano personal, como en el plano colectivo, como población joven y adulta históricamente relegada de las políticas públicas y de una concepción de derecho a la educación permanente a lo largo de toda la vida.

	A nivel mundial	América Latina y el Caribe	Argentina	Ciudad de Buenos Aires
Personas analfabetas	734.000.000	110.000.000	52.844.141	
Personas con primaria incompleta	110.000.000	34.111.000	86.942	

Cuadro de doble entrada para completar donde se analizan las estadísticas de las personas que no han podido finalizar la escuela a nivel de la Ciudad de Buenos Aires, de la Argentina, de la región de América Latina y el Caribe, y el resto del mundo.

Martes 18 de abril de 2017

Quiénes somos

1) ¿Por qué piensan que tantas personas no fueron o no terminaron la escuela?

Por falta de economía

2) ¿Que se dice de las personas que no saben leer o escribir?

La gente dicen que por vagos

3) Como se sienten como adultos o jóvenes que empesaron a estudiar

Que es una segunda oportunidad

Reflexiones escritas de un alumno ante los cuestionamientos de la sociedad por la falta de escolaridad.

Otro aspecto emancipador ha sido el avance de lxs estudiantes como lectores y escritores mediante la apropiación tanto del sistema de escritura como del lenguaje escrito de manera simultánea y complementaria, lo que posicionó a estudiantes y docentes desde otro lugar con el mundo letrado, desde el acompañamiento de caminos de escritura de lxs estudiantes, desde el compartir el placer de leer y escribir en círculos lectores y en espacios de producción de escrituras, individuales y colectivas.

Martes 23 de marzo de 2017

Jueves 11 de marzo de 2017

- Nombres

- Hijos:

- Propio: Berta Felisa Cruz

- Madre: Felisa

- Padre: Ramon

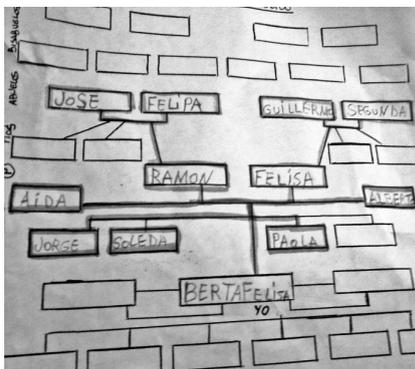
- Abuelos: Jose, Guillermo

- Abuelas: Felipa, Segunda

- Otros datos:

- Hermana Aida, Soleda, Paola

- Hermano Jorge, Alberto



Borrador del árbol genealógico de la alumna Felisa (izquierda) y su posterior elaboración (derecha).

La elaboración del libro permitió realizar diversas presentaciones en espacios públicos como el “Tercer Seminario Internacional ‘Paulo Freire’” (Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2017), o en el propio barrio en un evento promovido por la Red de Organizaciones del Bajo Flores desarrollado en “La canchita de los paraguayos” (uno de los corazones de la vida social de la Villa 1-11-14), presentando lo producido a los propios vecinos y familiares; así como también en radios comunitarias, en entrevistas para el canal de la TV Pública, y la escritura colectiva de un artículo en el *Diario de la Virgen*, periódico de circulación masiva y gratuita en todo el barrio.

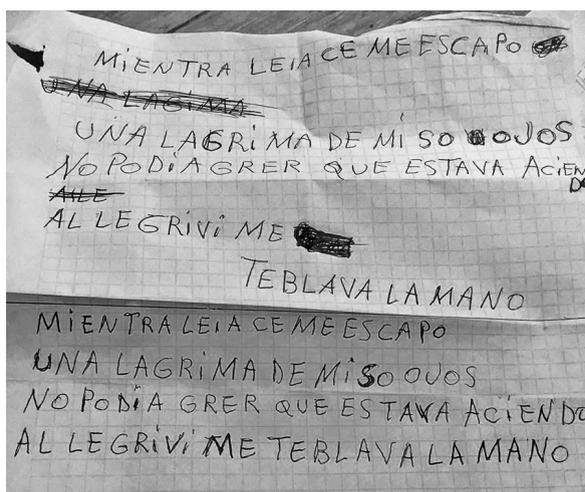
Pensamos que resulta indispensable generar una vinculación entre didáctica y educación popular como articulación de una pedagogía emancipatoria. Mediante la puesta en marcha de este proyecto intentamos desarrollar algunos aspectos de esta vinculación ya que, más allá del momento en que se encuentre cada estudiante en cuanto a su escolaridad, ya sea en



Presentaciones en el propio barrio y en diferentes medios del libro “Las Flores del Bajo”, escrito por los alumnos del centro educativo del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT).

Huellas de la educación popular en la escuela pública

proceso de alfabetización inicial o cursando la terminalidad de educación primaria, se procuró con propuestas e intervenciones específicas el avance en la constitución de ciudadanos plenos de la cultura escrita.



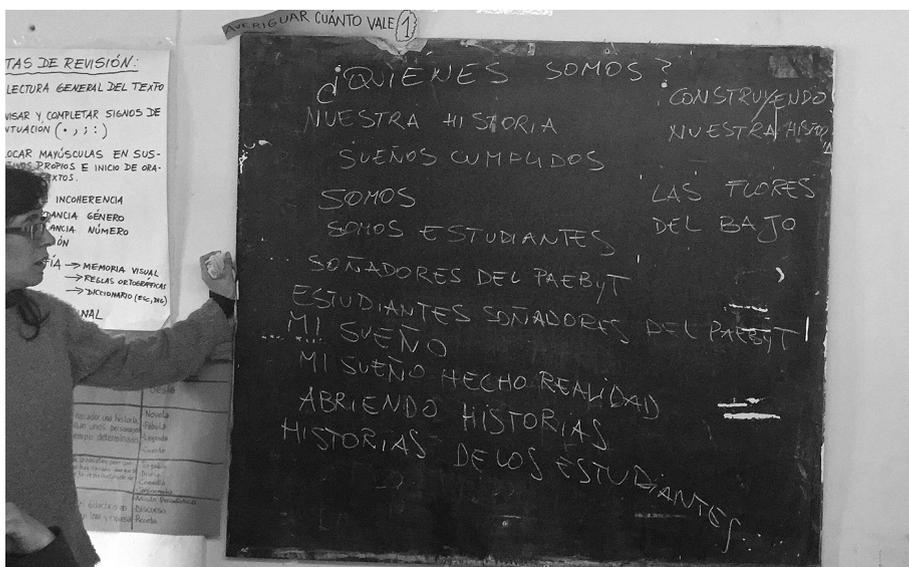
Testimonio de las emociones sentidas por un estudiante al leerse a sí mismo y animarse a escribir.

Queremos compartir, para cerrar, algunos de los impactos de los aprendizajes en la voz de los pixix estudiantes:

“Es importante que esté este libro, profé. Para mí, en mi situación, me siento orgullosa porque yo vengo estudiando años, para mí ha sido un sacrificio terminar, entonces es maravilloso que salga el libro”.

“Para mí, yo diría que el mensaje es que todos se atrevan a escribir su propia vida, que no se queden atrás, que demuestren de dónde son con su historia, de dónde vienen...”.

“¿Qué cambió al escribir el libro? Que ahora somos todos escritores”.



“¿Quiénes Somos?”. Los estudiantes son su propia historia y sus sueños cumplidos, como se lee en el pizarrón. Son los estudiantes y soñadores del PAEBYT.

Ponemos a disposición la versión final del libro para ser descargada, y así compartir la alegría de los autorxs. *Las Flores del Bajo*: <https://drive.google.com/open?id=1YZ1ayOxdNQQ0SULgV6rpU0WWCqc2NHwd>

NOTAS

1. Doctora en Educación. Docente e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT), dependiente del Área de Educación del Adulto y el Adolescente de la Ciudad de Buenos Aires.
2. Profesora para la Enseñanza Primaria. Educadora de adultos del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT). Maestra de ciclo en contexto de encierro –adultos–.
3. Profesor para la Enseñanza Primaria. Maestrando en la maestría de Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE,

Huellas de la educación popular en la escuela pública

UNLP). Educador de adultos del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). Formador con rol dentro del Equipo Técnico Regional (ETR) en Prácticas del Lenguaje del CIIE Morón de la Dirección de Formación Continua (DGCyE). Capacitador en Prácticas del lenguaje del Programa Formación Situada de la Escuela de Maestros (ex CePA).

4. El PAEByT es una de las ofertas de terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires, con más de treinta años de vigencia, cuyos más de setenta centros se ubican en distintas zonas de la ciudad, en su mayoría en las villas de emergencia, en sedes alojantes (comedores, parroquias, casas de familia, centros comunitarios). Sus coordinadores actuales son Román Galán y Gastón Fevre. Para más información, ver: www.paebytcaba.wordpress.com
5. Para consultas sobre el proyecto, escribir a: sanantonioquienessomos@gmail.com
6. Esta investigación se ha desarrollado en el marco del “Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (Dir.: Dra. María Teresa Sirvent), con beca CONICET otorgada a Marcela Kurlat durante el período que transcurrió entre abril de 2016 y marzo de 2018.
7. Implementando en personas jóvenes y adultas, una perspectiva ya consolidada en el trabajo con la población infantil, cuyas referentes son Emilia Ferreiro, Mirta Castedo, Delia Lerner, Claudia Molinari, Ana María Kaufman, entre otros autores.
8. Esta es una frase cotidiana en el centro, que se ha vuelto recurrente al trabajar sobre una mirada distinta de lo que también acontece en el barrio, más allá de los discursos sobre la inseguridad y los hechos que eligen mostrar los medios de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 32. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kurlat, M. y Chichizola, D. (julio, 2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39, 99-126. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Kurlat, M., Chichizola, D. y Risso, A. (diciembre, 2018). Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir. Ponencia brindada en las X Jornadas de Investigación en Educación a diez años de la Ley de Educación Nacional (LEN), “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”, organizada en la Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH – ECE / FFyH – UNC), 5 y 6 de octubre de 2017. En *Cuadernos de Educación*, XVI(16), Córdoba, Argentina.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Hacer vivir en el aula las prácticas sociales del lenguaje

*Delia Lerner*¹

Con este proyecto, entonces, intentamos construir un camino como lectorxs y escritorxs ciudadanxs plenos de la cultura escrita, sujetos históricos que leemos y escribimos para recrear y transformar lo que nos han contado, eligiendo qué y cómo queremos contarlo. Leer y escribir para restituir un derecho que fue negado en la infancia; para abrir puertas y ventanas a otros mundos posibles.

Marcela Kurlat, Anahí Risso y Diego Chichizola

Al leer el artículo de Marcela, Anahí y Diego, podemos vislumbrar el fuerte desafío involucrado en la alfabetización de adultos. No se trata solo de enseñar a leer y escribir, se trata de hacer vivir en el aula las prácticas sociales del lenguaje. Y, para lograrlo, es ineludible preguntarse qué sentido atribuyen los sujetos a esas prácticas, de qué manera están inscriptas en su historia.

Sostener que la lectura y la escritura son prácticas sociales supone reconocer que están inmersas en relaciones de dominación, que pueden ser patrimonio “natural” de ciertos sectores sociales y resultar de difícil acceso para otros, que pueden ser más o menos prestigiosas, que se recurre a ellas con propósitos y modalidades que no son idénticos en diferentes grupos sociales. La representación que los sujetos tienen de la lectura y la escritura, así como la relación que establecen con ellas, se construyen en su vida cotidiana, se configuran a partir de las experiencias y los discursos familiares y escolares, además de sufrir la influencia de los discursos dominantes en los medios y en la sociedad en general (Bautier, 1995; Bautier y Bucheton, 1997; Lahire, 1993 y 2004).

Las experiencias de los participantes con la lectura y la escritura, así como sus representaciones acerca de ellos mismos como lectores y escri-

tores, entran fuertemente en juego en el proyecto “¿Quiénes somos?”. No solo porque se toman en consideración las *marcas de exclusión* –huellas que la vulneración de derechos, y en particular del derecho a la educación, ha dejado impresas en los sujetos–, sino también porque se aportan conocimientos y se hacen propuestas que permiten resignificar la propia trayectoria, considerarla desde una nueva perspectiva.

Por una parte, leer textos en los que se analizan datos estadísticos sobre el analfabetismo en el mundo hizo posible que los participantes tomaran conciencia de que la problemática que hasta ese momento habían vivido como una cuestión personal –de la cual se sentían responsables, e incluso culpables– responde, en realidad, a factores sociales y políticos. Interpretar imágenes de *Emigrantes* –esa extraordinaria novela gráfica– y crear epígrafes para ellas son situaciones que han contribuido a la reflexión compartida acerca de las razones de la emigración y los desafíos de la adaptación a un nuevo país. Por otra parte, la propuesta de escribir colectivamente un libro los llevó a posicionarse como autores, lo cual generó un cambio notable en su relación con la escritura. El prólogo de *Las Flores del Bajo* –el libro producido por el grupo– expresa claramente la relevancia de estas propuestas para quienes las llevaron a cabo:

En el mundo hay millones de personas que no terminaron de estudiar. Analizamos el analfabetismo y sus motivos.

Por situaciones económicas, de transporte, por falta de [atención a las] necesidades básicas, lugares aislados que sufren abandono por parte de los gobiernos y también por el machismo de la sociedad y de los hombres. Ellos pensaban que las mujeres solo servían para estar en la casa con ocupaciones domésticas, y si aprendían a leer y escribir, era solo para mandarse cartas con sus novios. A pesar de todo, hoy en día, las personas siendo mayores tenemos la oportunidad de volver a estudiar. Porque no somos los únicos analfabetos en el mundo y pensamos que nunca es tarde para volver a estudiar y poder mejorar nuestro país para un futuro mejor.

Los autores

Trabajar con proyectos de lectura y escritura –que, como en este caso, se orientan a elaborar una producción compartida– hace posible incluir y preservar el sentido social de estas prácticas en el escenario escolar, así como dotarlas de un fuerte sentido personal². Tanto en el artículo que comentamos como en el libro producido por los participantes puede observarse hasta qué punto la escritura se ha constituido en una herramienta valiosa para guardar memoria, para comunicarse con otros, para profundizar en el conocimiento del contenido acerca del cual se escribe. De este modo, al mismo tiempo que los estudiantes escriben para aprender a escribir mejor –propósito didáctico siempre presente en la escuela–, escriben también para cumplir propósitos semejantes a los que impulsan la escritura en otros contextos sociales.

La elaboración de los textos se extendió en el tiempo e incluyó sucesivas revisiones. Fue posible así –además de hacer observables problemas ortográficos, sintácticos y textuales– que los estudiantes comenzaran a construir una nueva representación del proceso de escritura y de ellos mismos como productores de textos. Como se trataba de escribir sobre experiencias personales, las revisiones contribuyeron también a profundizar la reflexión sobre la propia existencia.

Una experiencia fuerte y fecunda para todos los involucrados en ella. Una propuesta que concibe a los participantes como ciudadanos de la cultura escrita y tiende puentes con su historia de vida y su trayectoria escolar. Un artículo que avanza en la comprensión de las diferentes dimensiones que están en juego en la alfabetización de adultos.

Quisiera destacar que hay razones para celebrar la aparición de este trabajo. En primer lugar, porque marca un progreso importante en la investigación didáctica en un ámbito poco explorado hasta ahora. En segundo lugar, porque pone de manifiesto que muchos aportes de la investigación en alfabetización de niños contribuyen a delinear el trabajo con adultos y se muestran productivos también en este caso. En tercer lugar, porque corrobora la fertilidad de la colaboración entre investigadores y docentes cuando se trata de producir conocimiento didáctico. Finalmente, porque

en él se plasma y se fundamenta una perspectiva teórica que articula la educación popular con conceptos y resultados centrales en didáctica de la lectura y la escritura.

NOTAS

1. Profesora consulta (FFyL, UBA) e investigadora en Didáctica de la Lectura y la Escritura (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA). Docente de la maestría en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata) e integrante de la Secretaría de Cultura y Educación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (Suteba). Ha coordinado o asesorado programas de formación docente en lectura y escritura en varios países latinoamericanos. Es autora de diversas publicaciones en su área de especialidad.
2. Es uno de los resultados comunes a diversas investigaciones didácticas y experiencias escolares (Lerner, 2001; Kaufman, 2007; Nemirovsky, 1999 y 2009; Castedo, 1995; entre otros).

BIBLIOGRAFÍA

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. L'Harmattan.
- Bautier, E. y Dominique, B. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères, 15* (nouvelle série). Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) – Didactiques des disciplines.
- Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores. Lectura y Vida, 16*, 3.
- Kaufman, A. M. (coord.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.
- Nemirovsky, M. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Graó.

Capítulo 13

APUNTES GENEALÓGICOS SOBRE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.

Diez años de la Cooperativa ELBA ("En los Bordes Andando")

*Luis Sanjurjo¹, Sergio Amigo²,
Lucía Herrera³ y Eugenia Sanjurjo⁴*

¿QUÉ SOMOS?

La Cooperativa ELBA ("En los Bordes Andando") es una organización que realiza talleres en cárceles federales de la Argentina, bajo la figura institucional de "espacios educativos auxiliares". Se trata de una experiencia de educación no formal, con enfoque en la cultura, el arte y la comunicación. El proyecto comenzó en agosto del año 2008 en las bibliotecas de las unidades y en la actualidad funciona en las aulas de las escuelas del Complejo Federal de Jóvenes Adultos (CFJA) de Marcos Paz, y de la Unidad 31 del Centro Federal de Detención de Mujeres de Ezeiza, ambas localidades de la provincia de Buenos Aires.

TRAMAR REDES

ELBA articula una red con varias instituciones, para la gestión de las dimensiones que posibilitan el desarrollo efectivo de los talleres que ofrece: por un lado, con el Servicio Penitenciario Federal (SPF), vía la Dirección General de Educación. También con las unidades penitenciarias en territorio, ya sea en Marcos Paz o en Ezeiza, por medio de la Jefatura de Educación de la escuela radicada allí. Por otra parte, también articula con el Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini” (CCC), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para validar los talleres en términos simbólicos, vía el Departamento Artístico y su Observatorio de Culturas Políticas y Políticas Culturales (OCPPC), con su programa territorial de Contextos de Encierro, ello por un lado; y por otro, también con la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, por medio del área de Políticas Culturales de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, que valida en términos académicos el proceso de aprendizaje desde una perspectiva extensionista. Es en el lazo con estas instituciones que se logra certificar, cada cuatrimestre, la trayectoria en los diversos talleres de las mujeres y les jóvenes detenidas. Dicha certificación permite a las personas acceder al régimen de Estímulo Educativo previsto por la Ley de Ejecución Penal N° 24.660, y que en líneas generales consiste en la posibilidad de acceder anticipadamente a la libertad condicional.

HORIZONTES

Uno de los objetivos que persigue la organización es **generar espacios de expresión**, de práctica de libertad, de recuperación de la palabra; por tanto, “humanizar” parte de la trayectoria por la cárcel, en el sentido de la posibilidad de habilitar no solo la construcción de otro tipo de vínculos interpersonales, distintos a los que la lógica de la experiencia institucional impone –habitualmente, mediados por la violencia y el anonimato–, sino

también otro tipo de relaciones con el lenguaje en general –y artístico en particular– y con los diferentes soportes de la comunicación (el cuerpo, la palabra, las producciones culturales multidisciplinares, etcétera).

Pero también, a través de la creación de estos espacios de aprendizaje y confianza, de comunicación, de diálogo, de creación, **reducir la violencia en la vida cotidiana** de las personas privadas de su libertad, pues lo que los talleres intentan facilitar, además de herramientas personales y colectivas para la expresión y cierto capital simbólico traducible en “beneficios” para el cumplimiento de la pena, fundamentalmente es un espacio de empatía, de reflexión y acción, un ámbito de pensamiento y de puesta en común, de truce y desnudez de la propia biografía. Aunque en la lógica de la institución carcelaria predomine la perspectiva de la administración de la vida, la gestión de la pena y la evaluación de la progresividad de la persona en el camino a su *–término a discutir en profundidad en otro momento–* “reinserción social”, uno de los grandes problemas que estructura la experiencia carcelaria es **la violencia**. Por ello, el funcionamiento de los talleres de la cooperativa ELBA.

Finalmente, ELBA invita a imaginar un horizonte que tenga que ver también con la posibilidad de recuperar la palabra, contar la propia historia. Por ende, la posibilidad de **pensar en otro proyecto de vida**. Saliendo de la perspectiva mágica, entendiéndola que la posibilidad de la construcción de un proyecto distinto no depende solo de la voluntad de un pibe, hombre privado y/o mujer privada de su libertad. Pero la posibilidad de pensar en otra alternativa, paradójicamente, muchas veces la encuentran en espacios de estas características, como la encuentran también en relación con la institucionalización de su conocimiento, el acceso a la salud y al trabajo.

El gran desafío es pensar en y desde una pedagogía emancipatoria, en la actualización de las herramientas y las experiencias que dan carnadura a ella. Las prácticas pedagógicas de los talleres intentan problematizar las condiciones de vida en las que toca nacer, en las que toca crecer y desarrollar las diversas trayectorias. Poder pensarlo, problematizarlo, desde un contexto latinoamericano, que invite a descolonizarse –en lo macro, pero también en lo micro–.

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN EL COMPLEJO FEDERAL DE DETENCIÓN DE MUJERES DE EZEIZA, UNIDAD 31

En Ezeiza funcionan cinco talleres culturales de la Cooperativa ELBA. Uno de ellos es el *taller literario y de expresión integral*. A este taller asisten mujeres de diversas edades, desde los diecinueve años hasta pasados los ochenta. Ha contado con estudiantes de más de ochenta años, que provienen de distintas experiencias, con distintas trayectorias. El taller tiene una frecuencia semanal, todos los jueves por la mañana, se extiende hasta el mediodía. Su propuesta es trabajar con la expresión como potencial para decir de distintas formas, con el cuerpo, con la voz, desde la escritura y desde distintas herramientas artísticas. Posee un enfoque artístico transversal, y apunta a poder recuperar la voz y a construir y descubrir nuevas formas de expresarse. Es así como numerosas estudiantes en el transcurso del taller se descubren a sí mismas como poetisas, o amigas de la música, del teatro, o de la narración.

Este taller es un espacio que ha persistido a lo largo del tiempo, lleva ya once años de historia y han transitado por él más de doscientas mujeres. En este camino, muchas de esas mujeres aprenden a escribir, a leer, y a expresarse de formas distintas a las habituales. Aprenden a utilizar herramientas específicas del arte, incorporan vocabulario de su propia lengua pero también de otros idiomas, porque, además, es un espacio donde trabajan mujeres de distintos lugares del mundo. Y eso, indefectiblemente, genera un intercambio permanente, una retroalimentación cultural y de experiencias de vida.

Se trabaja con planificaciones mensuales, cuatrimestrales y anuales. Se trata de planificaciones que siempre se organizan antes de la llegada al aula, pero que en la práctica se van amoldando a lo que cada jornada propone. Resulta significativo el registro, el relevamiento de los bagajes que cada participante lleva al taller para integrar sus inquietudes, sus gustos y deseos, en esa planificación, la cual trae una propuesta específica, particular, novedosa para las participantes. Que se modifica cada vez que es necesario, y también porque las consignas son interpretadas de distintas

maneras. El factor de la aleatoriedad de la asistencia de las participantes impone que se planifique de manera que dicha circunstancia no impida el despliegue del contenido propio de un cuatrimestre o de un año de trabajo. Uno de los criterios evaluativos es la presencia del cuerpo, a lo largo de un período, con el fin de poder dar continuidad al trabajo que cada estudiante elige hacer. Otro criterio es el de integrarse a la labor propuesta desde una consigna específica. De distintas maneras esta forma de labor se cumple, porque todas las asistentes trabajan a su modo. Y por otra parte, es significativo el aporte que se realice al proyecto artístico, ya que este se establece a mediano plazo y atraviesa el cuatrimestre, con lo cual es condición de posibilidad participar en él para poder dar un cierre a ese paso por el taller.

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN EL COMPLEJO FEDERAL DE JÓVENES ADULTOS DE MARCOS PAZ

En Marcos Paz también funcionan cinco talleres culturales de la Cooperativa ELBA. Uno de ellos es el taller “Cuerpo, movimiento y expresión”, que desde 2018 se desarrolla en el Centro de Rehabilitación de Drogadependencia (CRD) del penal para jóvenes y adultos de Marcos Paz. Partiendo desde la amplitud de abordaje que brinda el concepto de *corporalidad*, el espacio se propone brindar herramientas de autoconocimiento en un marco de integración grupal, investigar posibilidades físicas y expresivas del movimiento, desarrollar capacidades creativas y facilitar el acceso a bienes culturales (obras y diversidad de propuestas artísticas) con eje en la corporalidad.

Si trabajar desde el cuerpo implica transitar emociones y revisitar experiencias, en un contexto de encierro es vital que dicha condición ocurra en un marco de contención. Y en el caso del CRD se suma la particularidad de la problemática con las adicciones, lo cual produce un conjunto de reacciones físicas, químicas, conductuales, complejas de abordar. Se generan emergentes que es necesario considerar y forman parte del tra-

bajo docente. Esta situación obliga a adaptar, no la propuesta general o los propósitos pedagógicos, pero sí muchas veces los caminos, recursos, actividades y consignas.

En esta experiencia, se evidencia que la educación en contextos de encierro propone sus propias reglas: por un lado las institucionales, en este caso del régimen penitenciario (y luego en su aplicación concreta en cada unidad o sector), y por otro el estar dirigida a una población que se encuentra allí contra su voluntad, que convive en forma permanente, y que no comparte en principio múltiples objetivos entre sí. Se vuelve entonces protagonista el poder transformador de la educación y su capacidad de abrir nuevas perspectivas.

El o la docente recién llegados se encuentran con el desafío potenciado de superar sus propios prejuicios y limitaciones, además de las de su formación, que en general no contempla los supuestos de este contexto. En el taller de “Cuerpo, movimiento y expresión”, por ejemplo, los trabajos de contacto corporal mostraron condicionamientos muy específicos. Habitualmente, el contacto físico con otros y otras suele ser un desafío: tocar y ser tocado genera resistencias, temores, pudor. En el contexto de encierro, en cambio, el contacto corporal está presente permanente e intensamente, y puede pasar de formas afectuosas a violentas de un momento a otro. Los límites del propio cuerpo y del cuerpo del otro o los otros no están tan claramente definidos, o son vividos de otro modo.

La importancia de lo vincular también aparece subrayada. Es indispensable para desarrollar el trabajo y su continuidad en el tiempo. Se refuerza con la presencia y el compromiso constante, y una ausencia o una promesa incumplida del docente o la docente generan una demanda difícil de superar.

Trabajar aquí desde una pedagogía de la emancipación parece una paradoja, y en gran parte lo es. Los estudiantes/participantes del taller se encuentran cumpliendo una pena de privación de la libertad, con lo cual practicar una pedagogía emancipadora en el tiempo limitado de un taller –mientras el resto del día y de la semana se rigen bajo las estrictas reglas del régimen penal–, pareciera a veces ser como una gota en el océano. Sin

embargo, el poder de esa gota y el movimiento que genera, se visibiliza en resultados emergentes durante el proceso de trabajo.

En otro orden propositivo, este taller en particular pretende brindarles herramientas para su bienestar corporal cotidiano, de las que se puedan apropiar y realizar en el momento que necesiten. Las rutinas de relajación y de calentamiento son las que mejor recepción tienen.

Desde esta experiencia se releva como una característica común entre la mayoría las personas privadas de su libertad que se trata de personas que por sus circunstancias de vida no han internalizado hábitos de orden y constancia. En el penal se encuentran con un disciplinamiento estricto con horarios para dormir, despertarse, comer, trabajar, bañarse, estudiar y cada una de las actividades que realizan. Los cuerpos están también disciplinados, y esto se observa incluso en posturas y formas de moverse. En ese marco, un taller de este tipo, aunque sea optativo y tenga una propuesta alternativa, también puede generar el “fastidio” de “tener que” poner el cuerpo y seguir determinadas consignas. A la vez, lo que más prontamente se internaliza y se espera, son ciertas rutinas. En este taller, después de unos pocos encuentros los estudiantes llegan al salón de usos múltiples (SUM), distribuyen las colchonetas y se recuestan esperando las consignas de relajación sin necesidad de explicitar estos pasos.

Tal como se mencionó anteriormente, el contexto lleva a realizar adaptaciones en la planificación, de acuerdo a lo que la realidad presenta. Resulta inevitable ajustar los “qué” y los “cómo” en los contenidos de la planificación, pero al final de un ciclo recorrido, al releerse los propósitos es posible registrar que se mantuvieron vigentes.

Y en ese sentido, la evaluación es un ejercicio constante. Y global: del recorrido de cada uno de los participantes, del grupo, de las actividades, de las producciones, del docente o la docente. En la dinámica de este taller lo que se evalúa es el proceso. Los resultados se ven a cada momento, en la asistencia al taller, en el compromiso con el trabajo, en el respeto de los acuerdos colectivos, en sus expresiones, amén de la incorporación y el desarrollo de los contenidos.

Para sostener la planificación y evaluar el proceso resulta central realizar un registro escrito de la clase, donde volcar tanto las asistencias y el relato de las actividades, como observaciones particulares. Además, se circula un cuaderno colectivo donde los participantes anotan o dibujan lo que deseen, el cual también se utiliza como tarea alternativa cuando alguien prefiere no participar en las consignas grupales, entonces se le encarga realizar una devolución personal de lo que observa. Ese cuaderno se puebla de comentarios y dibujos, donde muchas veces expresan cuestiones que de otro modo no se dicen, ello también se integra en la evaluación procesual.

NOTAS

1. Dirige el Observatorio de Culturas Políticas y Políticas Culturales del Centro Cultural de la Cooperación “Floreál Gorini” (CCC). Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires, da clases en las materias Teorías y Prácticas de la Comunicación y la Cultura II, Cátedra Martini, y en el Módulo de Gráfica del Taller de Expresión III, Cátedra M. R. Gómez, de la carrera de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Presidente de la cooperativa de trabajo cultural en contextos de encierro “En los Bordes Andando” (ELBA).
2. Director y docente de teatro, especialista en las obras de William Shakespeare y Samuel Beckett. Dio clases como profesor titular en Morley College y Wandsworth Prison en Londres. Director artístico en “The Calder Bookshop & Theatre” en la misma ciudad. Actualmente enseña en el Complejo de Jóvenes Adultos en el penal de Marcos Paz y cursa la licenciatura en Ciencia Política con orientación en Relaciones Internacionales en la Universidad de Buenos Aires.
3. Docente y bailarina. Coordina el taller “Cuerpo, movimiento y expresión” en el penal de Marcos Paz. Ejerce la docencia en diversas propuestas de Trabajo Corporal en espacios comunitarios y privados. Egresada de la Universidad Nacional de las Artes como Intérprete en Danza Contemporánea, actualmente cursa el profesorado en la misma institución. Es periodista por Taller Escuela Agencia (TEA) y como tal realiza colaboraciones *freelance*, principalmente para medios alternativos.
4. Licenciada y profesora en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en el Centro Cultural de la Cooperación “Floreál Gorini”, en el Observatorio de Políticas Culturales y Culturas Políticas. Trabaja en la cooperativa de trabajo cultural en contextos de encierro “En los Bordes Andando” (ELBA), como docente en la Unidad 31 del Centro Federal de Detención de Mujeres de Ezeiza. Editora de la revista *ELBA*. Fue Coordinadora Pedagógica Regional de Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en Contextos de Encierro en la provincia de Buenos Aires. Docente de escuelas secundarias. Música recibida del Conservatorio de Música Clásica “Julían Aguirre” (Banfield, Buenos Aires). Es tallerista de “Expresión Integral entre Niñ@s”, en el comedor comunitario “Rayito de Luz” del barrio América Unida, en el partido de Presidente Perón, provincia de Buenos Aires.

Apuntes para recorrer una experiencia de arte y pedagogía en el encierro: el relato de ELBA

*Cynthia Bustelo*¹

*Si no escribo poesías, me muero...
Aunque el cuerpo fugitivo de un campo de rosas
Intenta curarse de las espinas hechas prejuicios,
Que, como una pinza, una a una van saliendo,
Pero que nunca terminan, pues son muchas son mentiras...*

*Si no escribo poesías, me muero...
Termino abogado en un mar de giladas,
Donde intento nadar contra muchas corrientes,
En un mundo donde los patanes son inteligentes
Donde me siento perseguido, como discípulo de Jesús...*

*Si no escribo poesías, me muero...
Me seco, como una manzana en el desierto,
Me deshidrato, como la huelga a pico seco,
Me siento extraño, muy, pero muy extraño,
Por eso escribo poesías, y me someto al tiempo...
No acepto al mundo.
Y en lo profundo me hundo...*

Waikiki²

Al panorama desolador que ubica a la educación en contextos de encierro en un lugar marginal de la agenda educativa, se suman los enunciados y metáforas de ciertas disciplinas como la criminología, la sociología y la psicología, entre otras. Algunas para argumentar sobre las falacias de las ideologías resocializadoras y otras para ironizar sobre lo absurdo de educar en una cárcel: “educar en la cárcel es como enseñar a jugar al fútbol en un ascensor”, “es enseñar a volar en una jaula”.

Sin embargo, entre los años 2000 y 2015, se constituyó un marco normativo y político de acción conjunta de la educación en contextos de encierro, que implicó tanto el ingreso y la consolidación de las escuelas en las cárceles federales y provinciales, como el incremento de programas universitarios en contextos de encierro y la ampliación de la participación de las organizaciones sociales intramuros. Estas políticas y acciones contemplan no solo la intervención pedagógica desde distintos ámbitos y posibilidades sino que incluyen el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos y la inclusión social a través, por ejemplo, de la producción de publicaciones, talleres de oficios y armados de cooperativas en contextos de encierro. Esto permite evidenciar no solo el escenario de oportunidad normativo y político que se vino construyendo, sino la capacidad y la potencia de este tipo de actividades socio-educativas-culturales intramuros para atender a diversas problemáticas que atañen a la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, podemos afirmar que estas intervenciones revelan, entre otras cosas, que se llegó tarde. Que estamos viendo el final de la película, y que antes de llegar a la cárcel, la persona pasó por una serie incontable de vulneraciones a sus derechos, es decir, que el Estado estuvo ausente en su vida para garantizar su ejercicio. El relato de muchos y muchas de las estudiantes que transitan por estas actividades, encarnado en historias plagadas de marginación, pobreza, exclusión y discriminación, evidencia la falta de oportunidades.

Las personas privadas de la libertad y liberadas cargan con el estigma de haber pasado por la cárcel, sufren las secuelas del encierro y tienen serias dificultades para continuar luego con sus estudios, conseguir empleo e incorporarse plenamente a la vida social en libertad. A esta estigmatización contribuye, en gran medida, un discurso público mediático y ligado a ciertos sectores conservadores, que identifica a estos grupos y personas como una amenaza para la ciudadanía, restringiendo su participación en la sociedad.

Sin embargo, como mencioné más arriba, en la actualidad existen programas y experiencias que se dedican y empeñan en cruzar el encierro con prácticas pedagógicas de arte y cultura, para así intentar interrumpir,

resignificar, resistir la cárcel. Estas experiencias pedagógicas suelen contribuir a la reelaboración de procesos subjetivos y colectivos a contrapelo de los perfiles, estigmas y estereotipos atribuidos a las personas privadas de libertad.

En esos espacios suele desplegarse otro acontecer, otro clima, otro universo que subyace y emerge en estos talleres socioculturales que construyen las organizaciones sociales, los colectivos culturales, y los programas de extensión de algunas universidades, como es el caso del Programa de Extensión en Cárceles (PEC)³ al que pertenezco.

La experiencia que relata ELBA, un colectivo que hace años promueve, sostiene y moviliza procesos de arte, cultura y comunicación en las cárceles, forma parte de esta trama que conforma la educación en contextos de encierro. Su sigla remite a un borde, pero justamente, si entendemos la experiencia de formación como lazo que permite “soldar” (como diría Paulo Freire), ese andar por el borde, si está enlazado (al arte, a la cultura, a la educación), contenido, acompañado; puede permitir sujetarse al deseo, al conocimiento, al vínculo, a la lucha por sus derechos y así, encontrar un atajo posible al encierro punitivo. Entonces ese borde, puede ser también estrategia y atajo.

Los autores de la Cooperativa ELBA, en su texto, reconstruyen un relato de aquello que cobra potencia en contextos de encierro: reivindican la posibilidad de generar espacios de expresión, que permiten reducir la violencia cotidiana, y problematizar condiciones de vida para proyectar otras posibles. Todo ello entramado en un pensar y hacer desde una pedagogía emancipatoria. En ese mismo sentido, proponen como claves, convocar la palabra y activar el cuerpo, mantener una presencia activa que logre integrarse a un colectivo y atente contra la pura supervivencia individual que la cárcel promueve. Los talleres suelen ser móviles, dinámicos, livianos. Es allí, en el espacio de taller como círculo, donde acontece el intersticio, el punto de fuga que da lugar a que sucedan otras cosas, a que se habiliten vínculos con el saber, con el deseo, con las personas, con uno mismo o una misma.

Sin embargo, también pone en evidencia las marcas institucionales, expone una realidad cruda y un enunciado clave para intervenir en estos contextos: las personas detenidas están allí contra su voluntad, y se encuentran entrampadas en una maquinaria que infantiliza, genera un sofocamiento de regulaciones, disciplina los cuerpos, violenta los vínculos y los espacios⁴.

Por tanto, para desarticular algo de todo esto, es fundamental la presencia de colectivos que, conociendo el territorio, pongan a jugar estrategias de supervivencia colaborativas y creativas. Es de radical importancia en esta tarea, coordinar experiencias entre organizaciones, instituciones y el territorio, que permitan trabajar de manera integral, sostenida y no solitaria. Para sostener y generar sentido en un espacio donde reina el sinsentido, donde la burocracia y la violencia institucional son moneda corriente, tender redes políticas-afectivas-intelectuales resulta una tarea indispensable. Eso es lo que permite, en definitiva, llevar adelante experiencias emancipadoras, donde se construya vínculo solidario, cooperativo, cuidadoso y sensible. Para que ese vínculo se fortalezca y genere horizontes de crítica y posibilidad. Como realizan y relatan los trabajadores de la cooperativa ELBA; como se viene sosteniendo desde distintos espacios donde las prácticas pedagógicas de arte y cultura posibilitan, en palabras de Maikel (exestudiante del Centro Universitario Devoto): “dar margen”; o como afirma “Grito hacia afuera” (exestudiante del Centro Universitario Ezeiza, que prefiere ser nombrada por su seudónimo): “escribir desde el primer día y para no olvidar”; o bien, como le ocurre a Waikiki, que desde que se encontró con la literatura y la escritura en la cárcel, si no escribe poesía, se muere.

NOTAS

1. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET. Coordinadora pedagógica y docente del Programa de Extensión en Cárceles (PEC/FFyL/UBA). Integra como investigadora formada el proyecto de investigación UBACyT: “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización” (Programación Científica 2018), dirigido por el doctor Juan Pablo Parchuc. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Se desempeñó como docente en distintos espacios de jóvenes y adultos.
2. “Waikiki” es el seudónimo de quien fuera estudiante de la carrera de Letras en el Centro Universitario Devoto (CUD) y ahora continúa sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Lleva publicados tres libros con la editorial Tren en Movimiento y la colaboración de la Facultad de Filosofía y Letras: *79, el Ladrón que escribe poesía*, *118 y 48*, *El muerto que escribe cuentos*. El poema que precede este apartado forma parte de su primer libro.
3. El Programa de Extensión en Cárceles se constituye formalmente en el año 2011. Depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para más información, se puede consultar: <https://bit.ly/2WBe0F1>
4. Confróntense registros e informes de la Procuración Penitenciaria de la Nación, el Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria y la Procuración de la Violencia Institucional del Ministerio Público.