

Infancias, educación y desigualdad. Experiencias de alfabetización y apoyo escolar con niños y adolescentes en un espacio educativo no- formal

Childhood, education and inequality.
Literacy experiences and school support with children and
adolescents in a non-formal educational space

Lucila Remondetti

lucilaremondetti@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Anahí Benavidez

anahibenavidez@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Valentina Caballero Ibarra

valecaballeroi96@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Infancias, educación y desigualdad. Experiencias de alfabetización y apoyo escolar con niños y adolescentes en un espacio educativo no-formal

Resumen

El Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA) está constituido por un grupo de estudiantes, graduados y docentes de la Universidad Nacional de Villa María que junto a otros militantes comprometidos, llevan adelante experiencias de investigación e intervención con niños y adolescentes en el barrio Las Playas de la localidad de Villa María, Córdoba.

Desde el año 2014, entre las múltiples actividades que el CEPIA realiza, sostiene un Taller de alfabetización y apoyo escolar. En este artículo, compartimos algunos diálogos, pareceres, preocupaciones y debates acerca de cómo se fue instituyendo y sosteniendo este espacio en particular, con el objetivo de sistematizar la mirada política y pedagógica que circunscribe estas prácticas educativas en ámbitos distintos del escolar.

Es a partir de los vínculos co-construidos con las niñas y los adolescentes que circulan por esta experiencia colectiva, que revalorizamos la importancia y la necesidad de sostener esta propuesta de manera situada y contextualizada en territorio.

Palabras clave: alfabetización y apoyo escolar; educación popular; infancias y adolescencias; desigualdad social; territorio

Abstract

The Popular Education Center for Children and Adolescents (CEPIA) is made up of a group of students, graduates and teachers from the National University of Villa María who, together with other committed activists, carry out research and intervention experiences with children and adolescents in the Las Playas neighborhood of the town of Villa María, Córdoba.

Since 2014, among the many activities carried out by CEPIA, it has held a literacy and school support workshop. In this article, we share some dialogues, opinions, concerns and debates about how this particular space was instituted and sustained, with the aim of systematizing the political and pedagogical view that circumscribes these educational practices in areas other than the school.

It is from the links co-constructed with children and adolescents who circulate through this collective experience, that we revalue the importance and the need to sustain this proposal in a situated and contextualized manner in the territory.

Keywords: literacy and school support; popular education; childhood and adolescence; social inequality; territory

Introducción

El Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA) se constituye en un espacio colectivo y comunitario que lleva adelante procesos de investigación relacionados a las problemáticas que atraviesan las infancias y adolescencias que vivencian situaciones y condiciones de desigualdad social, y simultáneamente, se sostienen experiencias de intervención junto a niños y adolescentes desde un proyecto político y pedagógico bajo la perspectiva de la educación popular freireana en el barrio Las Playas de la ciudad de Villa María, Córdoba.

Con una trayectoria de 11 años, el CEPIA depende institucionalmente de la Universidad Nacional de Villa María y está integrado por estudiantes, graduados y docentes de esta universidad y por militantes comprometidos con el proyecto. Su presencia en el barrio Las Playas se va inscribiendo paulatinamente desde el año 2011. Actualmente, cuenta con un espacio físico propio, el cual es reconocido y habitado como "la casita del CEPIA".

La forma de construir conocimiento científico para dar ciertas discusiones a nivel académico, es posibilitada al posicionarnos como observadores privilegiados de las experiencias vividas en el territorio al co-habitarlo y compartirlo en diversos tiempos y espacios junto con las niñas, los adolescentes y sus familias (Pavcovich et al, 2019). Como bien señala Rockwell (2009), desde la agudeza que posibilita la perspectiva y el enfoque etnográfico para observar y seguir estos procesos desde el acompañamiento cotidiano y la construcción de vínculos cercanos -esto es, desde las interacciones personales y posibles que se sostienen entre los adultos educadores y los niños, adolescentes y sus familias-, se posibilita el acceso a datos e información de la vida cotidiana que, generalmente, no pueden conocerse en su complejidad meramente desde los discursos oficiales y públicos. De esta manera, para entender un marco complejo de relaciones y posiciones sociales, nuestra presencia en el barrio a lo largo de estos años, cobró tal importancia y sentido, no sólo en y para la construcción del conocimiento, sino desde la apuesta ética y política con intervención social comprometida en la defensa de los derechos de las niñas y adolescentes, y con el propósito de visibilizar algunas de las asimetrías que circunscriben a niños y adolescentes como grupo perteneciente a una clase social particular y a un grupo específico de edad.

Asimismo, la práctica etnográfica permite estudiar procesos difíciles de ser comprendidos por otras vías y nos posibilita documentar lo no-documentado de la realidad social al ser recuperados "los puntos de vistas nativos" y "el conocimiento de lo local". En sintonía con esta postura, Freire (2010) establece que, la práctica de intervención debe constituir un aporte relevante para el saber y debe aprenderse de la mano con la teoría, haciendo necesaria la relación entre el "contexto teórico" y el "contexto práctico". Los vínculos construidos entre educandos y educadores y entre niños, adolescentes y adultos importan en la medida que "somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace" (Freire, 2010: 12). En este caso, al posicionarnos desde el contexto teórico se apuesta a tomar distancia de lo concreto, en el sentido de percibir cómo se encuentra implícita la teoría en la práctica y desentrañar de ella su propio saber, es decir, de la ciencia en la que se funda, en una relación de ida y vuelta, reflexiva y constante.

A través de estos largos años, el colectivo fue redefiniendo su compromiso académico y militante a partir del análisis de la realidad social y de las problemáticas que atraviesan en distintos momentos y contextos socio-históricos a los niños y adolescentes del barrio y a sus familias. Se han llevado adelante una multiplicidad de prácticas, actividades y posiciona-

mientos públicos con apuestas políticas-pedagógicas que se estructuran en función de distintas intencionalidades.

Particularmente, aquí nos interesa recuperar el Taller de alfabetización y apoyo escolar que se sostiene desde el año 2014. Este Taller específico, si bien nace por circunstancias puntuales, ha cobrado sostenibilidad y continuidad a lo largo de los años, debido a las situaciones recurrentes de no-alfabetización y débil manejo fluido de la lengua escrita y letrada por un grupo de niñxs y adolescentes a los cuales se les presentan trayectorias educativas fragmentadas y discontinuas, ocasionando, en el peor de los casos, el abandono de la escolaridad formal y obligatoria, o terminando la misma, sin estar finalmente alfabetizados.

A partir de las sistematizaciones y los vínculos co-construidos con las niñeces y lxs adolescentes que circulan por este espacio de alfabetización y apoyo escolar -y del cual, quienes damos este diálogo, venimos sosteniendo-, en este artículo nos proponemos revalorizar la importancia y la necesidad de resistir estas propuestas de manera situada y contextualizada en territorio, con el objetivo de poner en cuestión la mirada política y pedagógica que circunscribe estas prácticas de alfabetización y apoyo escolar en ámbitos distintos del escolar.

Trayectorias y experiencias educativas situadas

Luego de concluir la primera experiencia en 2014 del Taller de alfabetización y apoyo escolar, su demanda provino por parte de lxs propixs niñxs y adolescentes o de adultxs que se enteraron de la propuesta. La necesidad del sostenimiento del mismo, se esclareció ante la solicitud de "ayuda" para la realización de las tareas escolares. Llamó nuestra atención que, a diferencia de algunos discursos que circulaban por la institución escolar del barrio, donde las maestras referenciaban la despreocupación de lxs padres o adultxs por las trayectorias escolares de sus hijxs; en este caso, fueron justamente éstxs, quienes voluntariamente se acercaron al CEPIA a plantear las dificultades con la que contaban para acompañar a sus niñxs: debido a la falta de tiempos o espacios cómodos en sus hogares, por las extensas horas de jornadas laborales, o al no contar con los conocimientos o procedimientos para poder ayudarlx y acompañarlx.

Si bien contábamos con un grupo de niñxs que transitaban el Taller de alfabetización y apoyo escolar y no concurrían regularmente a la jornada escolar, esta situación no devenía del desinterés familiar o de lxs adultxs por una visión negativa o no valorizada de la educación, sino porque algo de lo corporal y lo emocional de estos niñxs era movilizado negativamente en su paso diario por la vivencia escolar. Por ejemplo, faltar a la escuela por no tener "lindas" o "nuevas" zapatillas; no tener la ropa limpia porque en el hogar se cuenta con un solo lavarropas (semiautomático) que debe fragmentarse para lxs 11 miembros de la familia y entonces no se llega ni a lavar ni a secar toda la ropa; debido a las reiteradas "llamadas al orden" y demandas que las maestras le hacen a lxs niñxs por no llevar los materiales para trabajar o ir sin haber completado las tareas, etc. Dichas situaciones, entre muchas otras, van configurando el "aguante", la "resistencia" o lo "que se puede y tolera" en el cuerpo y en la experiencia escolar de estxs niñxs y que sólo logran visualizarse desde el diálogo y la escucha atenta con ellxs y desde la comprensión de sus realidades de vida. Un vínculo que se construye cuando, en ocasiones, las talleristas lxs esperamos a la salida de la escuela o los vamos a buscar a sus casas y durante ese camino se habilita la palabra

y la escucha genuina que nos permite reconstruir y nombrar juntxs sus experiencias y vivencias escolares.

De esta manera, y no sin muchos debates acerca de lo que implica sostener instancias de alfabetización y apoyo escolar en espacios no formales y rompiendo, también, con el sentido común y la simplificación que sobre estas experiencias circulan desde algunas miradas idealistas de la educación popular, apostamos a su sostenimiento más allá de las contradicciones y tensiones que se movilizan.

El compromiso con el espacio se nutre de las experiencias significativas que poseen para lxs niñxs y adolescentes que lo habitan. Al decir de Freire (1992), iniciamos un camino para despojarnos de miradas ingenuas e idealistas en el marco de la reproducción de la vida social y cultural de quienes vienen siendo posicionadxs estructuralmente en situaciones de desventaja y desigualdad social. Cómo entender a la educación y a lxs niñxs, adolescentes y sus familias se volvió una pregunta central. Es decir, responder a la realidad sobre diversos grados de analfabetismo y dificultades de lecto-comprensión en algunxs niñxs y adolescentes que asisten a los talleres diarios del CEPIA, no va desenlazado de la problematización que desde la educación popular se sostiene en relación a la posición de clase: no da lo mismo un niñx no alfabetizado que no haya podido atravesar el descubrimiento en materia de adquisición de lenguaje, de la enseñanza, de la escritura y la lectura.

El barrio Las Playas, donde se sitúa la "casita" y nuestras prácticas, comprende un extenso espacio territorial y cuenta con una composición socioeconómica de grupos heterogéneos que, por lo general, se reconocen como grupos de clases medias y medias empobrecidas, pero también, encontramos allí, algunos grupos familiares con históricas trayectorias estructurales de pobreza y atravesadas por condiciones de desigualdad social persistentes. Según datos proporcionados por el grupo de investigación que dirige Paula Pavcovich¹, referidos al segundo semestre del año 2018, las familias del barrio en función de sus ingresos monetarios (obtenidos a través de alguna actividad laboral o por medio de alguna pensión/asignación que perciba algún miembro del hogar) se encuentran en un 70% en *situación de pobreza*, y de éstas, un 21% se ubican en *situación de indigencia*² (Truccone, Remondetti y Huecke, 2019). Cifras que, se vieron profundizadas tras las consecuencias de la crisis desatada por la pandemia del Covid-19 y la brusca subida de los precios en el contexto inflacionario que hostiga en la actualidad.

Si bien nos alejamos de una idea determinista de las condiciones y posicionamientos de clase, hemos advertido una relación entre el abandono de la escuela secundaria y la experiencia de una *"pobre oferta de conocimientos en la primaria"*, cuyos efectos reforzaría una transmisión generacional de la pobreza en términos escolares. Como bien ha planteado Bourdieu (1999), cuando esta visión prevalece, esto conlleva a que las familias que han sido "exitosas" al acumular alto nivel educativo, tengan mayores posibilidades de atravesar con "éxito" la escuela, cuestión que suele ser de escasa reflexión e intervención específica por el sistema escolar en su apuesta universal y universalizante. Es decir, a quienes provienen de hogares con alto nivel educativo, probablemente les vaya mejor independientemente de la acción de la escuela, y esto produce que se corra el riesgo de reproducir la pirámide

1 Condiciones de producción de disposiciones y experiencias infanto-juveniles en barrios periféricos populares. Informe de Investigación convocatoria 2017-2018, UNVM. Directora: Paula I. Pavcovich.

2 Las categorías de situación de pobreza y situación de indigencia se corresponden a lo previsto por el INDEC para el segundo semestre de 2018 donde para una familia tipo la línea de indigencia se contaba aproximadamente hasta \$10252,00 y la línea de pobreza entre \$10253 y \$20938,00.

cultural y social porque se tenderá a priorizar a los que obtienen buenos resultados que son, de alguna manera, lxs ya favorecidxs en la sociedad (Dussel, 2004).

Otra situación que no podemos dejar de mencionar y que tuvo diversos impactos en las trayectorias escolares de lxs niñxs y adolescentes, sobrepasando las responsabilidades y posibilidades institucionales de la escuela, lo fue el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el marco de la pandemia por el Covid-19, el cual se extendió desde marzo del año 2020 hasta mediados del año 2021. Se hizo presente así, un diferencial e interrumpido acceso a la educación, porque muchas de las familias del barrio no contaron con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación necesarias. La pandemia hizo más visibles las diferencias y las desigualdades, no sólo en base a las disponibilidades materiales para garantizar y sostener la conectividad durante los encuentros virtuales, sino también en base a las comodidades, tiempos y espacios en donde estudiar. Con esto no queremos decir que niñxs y adolescentes no hayan aprendido nada durante la pandemia, sino que se vieron desajustados de los ritmos escolares quedando atrasados en los aprendizajes estratificados por ciclos escolares, tal y como el sistema educativo formal lo establece.

Las familias desarrollaron múltiples estrategias para sostener la escolaridad de sus hijxs. Algunas niñas acompañaban a sus madres al trabajo para poder usar el único celular con el que contaban, y así conectarse al Zoom durante los encuentros virtuales que se sostenían con las maestras. Pero también, otrxs niñxs se vieron un poco más limitadxs porque sus celulares poseían poca memoria y no podían sostener la cantidad de actividades, archivos y fotos que debían mandarse por el teléfono diariamente. Además, hubo familias que, directamente no pudieron sostener el vínculo con lo educativo desde lo virtual y si bien, algunas maestras les alcanzaban las actividades en fotocopias, esto ocasionó desventajas notables.

En los últimos años, diversos programas y políticas públicas nacionales –pero también provinciales y municipales- se han posicionado desde la inclusión social y educativa con intención de transformar la educación pública en Argentina y garantizar su acceso universal. Sin embargo, como afirma Dussel (2019), varios estudios han señalado los límites que tuvieron estas apuestas atravesadas, en ocasiones, por una “inclusión excluyente” que pudo dar acceso a la escuela, pero que no logró incluir en experiencias de mayor calidad a los sectores más pobres.

La pregunta que aún queda pendiente, es cómo resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de “buena calidad” sea requisito para la integración y filiación social. De la mano de estas discusiones, y recuperando la poderosa herramienta que constituye la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en el año 2005 -la cual reconoce a la población infantil y juvenil como sujetos de derechos y activos en el pleno ejercicio de la ciudadanía- se hace necesaria una referencia adulta que acompañe al niñx y adolescentes a construir la base imprescindible para su formación y para su “competencia cultural” (Stagno, 2011) y para ello, es necesario recuperar una problematización compleja que ponga en tensión educación, cultura e infancias.

Cuestiones éstas, que movilizan características más “estructurales” de la desigualdad. Tilly (2000), las entiende como relaciones sociales entre grupos -perdurables y fuertes- que se establecen entre sujetos y que son necesarias de observar de manera situada. Son estas situaciones de desigualdad persistente las que refuerzan y reiteran el haz de dinámicas o

mecanismos sociales excluyentes. Hablar de desigualdad y pobreza, no remite meramente a variables puramente económicas, en las cuales se presupone que un crecimiento económico deriva linealmente en “ventajas” materiales y simbólicas, y en este sentido, la educación conforma, a nuestro entender, una arista de observación crucial en las trayectorias y experiencias de vida de niñxs, adolescentes y sus familias.

Prácticas de alfabetización y apoyo escolar en “la casita”

Las actividades de alfabetización y apoyo escolar del CEPIA están dirigidas a un grupo variado de niñxs y adolescentes. Desde los años de su funcionamiento han pasado por él entre 35 a 40 de ellxs. Por lo general de edades que van desde los 6 años hasta los 12 y 14. Es decir, hemos tenido niñxs de 1° a 6° grado de educación primaria y algunxs adolescentes de los primeros tres años de la educación secundaria. También, hemos trabajado con madres adolescentes no alfabetizadas y no incluidas en la educación formal. En este sentido, el espacio de alfabetización está destinado a niñxs y adolescentes quienes habitan las zonas cercanas a “la casita”, circulan y participan cotidianamente de las actividades que el CEPIA propone, pero se *prioriza* a aquellxs que cuentan con menores grados de alfabetización e inserción en el sistema educativo.

Entre unas de las tensiones que atraviesa este proyecto, es que si bien hay una gran demanda, el mismo puede abarcar hasta cierta población en relación a la cantidad de talleristas, porque nuestro acompañamiento implica un vínculo personalizado, sostenido y continuado con lxs educandxs. Reactivar la motivación por descubrir el mundo de la palabra, las letras, la lectura y la escritura, requiere de un vínculo construido desde el acompañamiento sutil, de la escucha, del habilitar otros tiempos, espacios y deseos que motiven el aprendizaje, de una manera diferente a la que se circunscribe en el aula de las escuelas, donde una sola maestra enseña a 10, 20, 30 o más alumnxs en simultáneo.

Por ello, desde la educación popular las prácticas educativas suponen un acto político que implica, siguiendo a Freire, cuestionarse: qué educación, para qué y por qué educar, cómo hacerlo, a favor de qué o quiénes, en contra de qué o quiénes – y nosotras agregamos, con quiénes y para quiénes-.

Entendemos por alfabetización a una apuesta democrática y transformadora que reconoce que el acto de enseñar-aprender no está vinculado meramente con transferir conocimientos, sino que debe estar direccionado a promover la curiosidad en lxs niñxs desde una perspectiva crítica. Este punto de partida freireano, ubica a la educación más allá del aprendizaje mecánico de la lectura y la escritura, y la piensa como posibilidad de simbolizar y transformar el mundo que habitamos y conocemos. Estamos convencidas de que la educación posibilita la transformación social, individual y colectiva. Esto es, no asumir que las condiciones de vida de estxs niñxs estructuran un devenir determinado, sino considerar a *“la historia como posibilidad”* (Freire, 1992: 108).

Sin embargo, nos advierte Freire (1992), no sólo no hay que conformarse con el pesimismo inmovilizante, sino tampoco con el optimismo ingenuo e idealista. No se puede pretender una educación asentada en una práctica que aspira a transformar y simbolizar el mundo y sostenerla desde lo discursivo, sin antes haber generado las estrategias de inclusión social, en este caso educativas, que tiendan a fortalecer el acceso a bienes culturales y simbólicos. Dimensión que deviene en otra consideración central: ¿cómo educamos a niñxs y adolescentes de sectores populares en espacios de alfabetización y

apoyo escolar cuando nos alejamos de la propuesta de una *educación bancaria*, pero a la vez, el sistema educativo vigente sostiene la enseñanza desde el abecé?

En este sentido, nuestras prácticas se han visto diversificadas desde la *oferta* y la construcción conjunta con lxs niñxs y adolescentes del espacio, desarrollando actividades que fortalezcan y promuevan el acceso al capital cultural escolar y a la apropiación del lenguaje social y cultural -escrito y oral, pero también, pensando a la educación más allá de la mera alfabetización, para poner en juego otros conocimientos y saberes, que no pueden ir desvinculados de los esfuerzos -aunque hegemónicos- de manejar la lectura y la escritura.

Para ello, el Taller de alfabetización y apoyo escolar, lleva adelante las siguientes actividades: i) trabajamos con actividades y juegos donde circularán palabras y números, incorporando más allá de la lectura y la escritura juegos e instancias recreativas relacionadas con las matemáticas, la lengua y las palabras desde una dimensión lúdica; ii) trabajamos con fotocopias con actividades "escolarizadas" y desde temáticas puntuales con cada uno de lxs niñxs y adolescentes según sus necesidades; iii) destinamos algunos encuentros a talleres de literatura y cuentos como espacios que permitan fomentar la lectura y escritura, leemos cuentos de la biblioteca junto con lxs niñxs, propiciando un acercamiento y animación a la lectura y escritura; iv) habilitamos también diversos dispositivos tecnológicos; v) ayudamos a hacer las tareas escolares; vi) pintamos, dibujamos y utilizamos diversas plataformas y dispositivos para conocer; y vii) realizamos salidas y visitas a espacios culturales de la ciudad.

Desde la premisa "*se aprende a escribir, escribiendo y a leer, leyendo*" mientras observamos y trabajamos cuestiones propias del "sistema de escritura", se están aprendiendo muchísimas otras cosas. También, desde el diálogo, los juegos y el trabajo con los libros se proponen situaciones que aprovechamos como oportunidades para aprender a leer y escribir. Esto constituye un gran desafío que vamos recreando desde distintas actividades abocadas a la escritura y lectura con instancias que pueden ser sostenidas por lxs propios niñxs y adolescentes, y otras, donde a la escritura y a la lectura la realiza el/la tallerista (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Para destrabar los "*yo no puedo*" o los "*esto a mí no me sale*", lxs incentivamos y desafiamos a escribir por sí mismxs: solxs y "de la manera como les salga". Cada niñx cuenta con un cuaderno propio, en donde van registrando y construyendo sus recorridos. En ocasiones, hemos observado que están acostumbrados a borrar lo que está "mal", motivo por el cual, lxs hemos invitado a no borrar lo que escriben, para ir construyendo un registro para evaluar en conjunto sus avances.

Como mencionamos, en este proceso, no podemos dejar de *ofrecer* actividades que retomen el tradicional sistema de escritura y el lenguaje escrito, es decir, que ellxs focalicen la atención en cuántas y cuáles letras poner y en qué orden ubicarlas.

Una tarde, durante el Taller, les propusimos a lxs niñxs juntar objetos que estaban en "la casita" o por su patio. Luego, con todos los materiales en la mesa, los nombramos y escribimos sus nombres en pedacitos de papel y en letra imprenta mayúscula. Una vez que cada objeto tenía su nombre, trabajamos con letras sueltas para ir las reconociendo, y viendo cuáles aparecían en los nombres de los distintos objetos recolectados, para que ellxs pudieran replicar los nombres. En otra oportunidad, realizamos actividades de escritura delegada: seleccionamos algunos cuentos de nuestra biblioteca que sólo cuenten con imágenes y lxs invitamos a armar la historia, mientras el/la tallerista toma nota. Para lxs que sí se animan, les planteamos situaciones distintas para elegir y conformar un cuento con diferentes lugares, personajes, situaciones y finales.

Para recuperar sus intereses, escuchamos atentamente sus pedidos y gustos, les preguntamos por lo que conocen y trabajamos con canciones o juegos para que puedan ir siguiendo "lo escrito" desde sus conocimientos. Así, al saber la letra y el juego de "juguemos en el bosque" podemos seguir el contenido de lo que dice y dónde lo dice.

Además, realizamos actividades de lectura delegada: lxs adultxs leen los cuentos y textos que lxs niñxs eligen, para luego dialogar e intercambiar pareceres y reconstruir el sentido del texto. En otras ocasiones, son ellxs mismxs quienes leen, en silencio o a sus pares, creando un espacio de lectura compartida y disfrutando de distintos autores, historias y recorridos. Así, vamos proponiendo diferentes situaciones educativas y tomamos elementos propios de la alfabetización escolar, con otros dispositivos más creativos, críticos y lúdicos para hacer el aprendizaje más emocionante y atrapante.

Durante el año 2020 y 2021, y ante las situaciones ya mencionadas por la pandemia y el paso de la educación escolar a la virtualidad, desde el CEPIA debimos pensar algunas actividades novedosas para garantizar el encuentro, el diálogo, pero también la formación y el juego. De esta manera, se plantearon nuevas estrategias de intervención enmarcadas fundamentalmente en sostener actividades vinculadas a la lectura, escritura y acompañamiento con las actividades escolares. Llevamos adelante prácticas de apoyo escolar de manera virtual; organizamos semanalmente envíos de trabalenguas, cuentos y juegos; lxs niñxs y adolescentes construyeron dibujos para representar el virus y nos manifestaban sus expectativas de reencontrarnos pronto y sus inquietudes por la pandemia. Sumado a esto, repartimos libros de la Biblioteca para que pudieran llevarse y compartir en sus casas con sus familias; les compartimos témperas y otros elementos de librería para que pudieran crear, disfrutar y distenderse (Fatyass, 2021).

En este sentido, la idea de educación se asocia más a ofrecer un repertorio cultural amplio y nos alejamos de la enseñanza gradual propia de la educación tradicional y formal, y se empieza a pensar en la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas (Rockwell, 1997). Esta postura y correlato, no sólo se problematiza por el lugar y los sentidos de la educación, sino que se relaciona con una mirada hacia cómo entendemos a las infancias y sus derechos.

Esta construcción, permite acercarse a las modalidades de autonomía relativa de la niñez para estar, transitar, salir y "poner en jaque" la homología existente entre el sistema de enseñanza y las lógicas de estratificación social (Bourdieu y Passeron, 1996). En la relación construida en el espacio de alfabetización y apoyo escolar, observamos cómo ellxs resignifican algunos sentidos escolares, logrando reconocerse y enunciarse como sujetos de conocimiento dentro de una nueva propuesta política-pedagógica que intenta interpelar espacios, tiempos y relaciones escolares para "hacer cuerpo" otras experiencias infantiles y educativas.

En algunas de las conversaciones sostenidas, lxs niñxs relatan experiencias vividas dentro de la escuela. Comentan cómo las docentes "se enojan" cuando no llevan las tareas realizadas; cuando "no prestan atención" o "no les hacen caso", algunas han llegado a "zamarrearlxs" o "agarradxs" de alguna parte del cuerpo. También, manifiestan el enojo cuando las docentes les borran el pizarrón sin esperar que todxs hayan copiado.

Como se advierte, las realidades de lxs niñxs y adolescentes de sectores populares no se agotan en la pura subordinación, más bien, ellxs son portadores de saberes, de necesidades, de sentimientos, de deseos, de denuncias, de una visión propia del mundo, aunque también semejante a la del grupo al que pertenecen (Salviolo, 2014). Por ello, la

construcción acerca de cómo se debe educar lxs niñxs o adolescentes, no puede separarse de la forma específica de mirar o de construir infancias (Scarfó, 2020) y como advierte Frigerio (2008), la infancia son muchas cosas, pero ante todo, es el mundo de lxs niñxs y sobre ellxs, debemos conservar "*la condición de posibilidad*".

Por último, nos interesa ensayar algunas cuestiones acerca del por qué y para qué alfabetizar y sostener apoyo escolar en una organización territorial. Como Freire (1992) afirma, "*aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo*". No es posible concebir los procesos de aprendizaje, descontextualizando y perdiendo de vista las condiciones socioeconómicas y culturales que atraviesan la vida de lxs estudiantes. Asumimos la alfabetización en espacios no formales para abordar la desigualdad social en relación al capital escolar, desde una práctica pedagógica dialógica y liberadora que gradualmente retome el contexto social y las condiciones en las cuales lxs niñxs y adolescentes viven su cotidianidad.

Es por eso que nos parece certero retomar la categoría propuesta por Minnicelli (2017) sobre las *ceremonias mínimas*. El concepto otorga a estos actos -un dicho, un hecho o una acción- el carácter de grandes acciones que se enlazan entre sí gestando nuevas redes discursivas y fácticas; por más desapercibidos que pasen en la vida cotidiana, se trata de instancias claves de producción de subjetividad que tienen una gran importancia. Lxs niñxs y adolescentes "necesitan" a lxs adultxs para crear las condiciones a través de las cuales puedan desarrollarse como actores sociales, capaces de construir y compartir una conciencia política, de defender sus derechos e intercambiar ideas con su misma generación. Sin embargo, la defensa por una autoridad adulta no supone negar la presencia de lxs niñxs como productores de cultura (Stagno, 2011).

Desde nuestra propuesta, lxs niñxs y adolescentes son vistos como agentes sociales activos y protagónicos en la construcción de su propia realidad y de la que lxs rodea. El desafío es cómo ir recuperando al niñx y adolescente como un interlocutor válido que también participe de las decisiones de por qué y para qué aprender y enseñar. Ir negociando y construyendo con ellxs el respeto y el espacio de alfabetización y apoyo escolar.

El diálogo que aquí sistematizamos, invita a pensar y repensar las prácticas educativas de manera situada y contextualizada. El Taller de alfabetización y apoyo escolar desde la perspectiva de la educación popular comprende un vínculo complejo y contradictorio con lo que sucede con la educación formal, y a la vez, inscribe a niñxs y adolescentes como agentes enmarcados en sus condiciones y disposiciones (Bourdieu, 1999), a través de las cuales conocen, viven y experimentan el mundo social que habitan, muchas veces, reproduciendo lo "legítimo", pero otras veces, resignificando o resistiendo ciertos órdenes imperantes (culturales, morales, sociales, etc.).

Esto es palpable en el disfrute, la emotividad y el cariño que circula por el espacio de alfabetización y apoyo escolar donde podemos ir negociando el trabajo, la diversión con aprendizajes, cuestiones que hacen a la motricidad y al despertar mundos imaginarios para romper con lo "concreto". Justamente, porque no solo queremos que lxs niñxs y adolescentes se alfabeticen y se incluyan en la cultura letrada y escrita, sino también contribuir a una disposición simbólica para imaginar otros mundos posibles.

Reflexiones finales

En este diálogo se han problematizado las trayectorias y experiencias educativas de un grupo de niños y adolescentes que transitan por el Taller de alfabetización y apoyo escolar sostenido desde el año 2014 como apuesta pedagógica y política del CEPIA. Como advierte Muñoz Gaitán (2006), si bien los niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les rodea configurando su propia posición infantil; son los adultos -y, en este caso, el sistema escolar institucionalizado-, quienes imponen un orden social que debe reproducirse. En este sentido, las prácticas y experiencias infantiles que se van viviendo desde distintos ámbitos sociales e institucionales por los cuales niños y adolescentes circulan, van condicionando sus *disposiciones* a actuar "más de una forma que de otra" (Bourdieu, 2007).

Esto supone, recurrir a la compleja relación entre el "*contexto práctico*" y el "*contexto teórico*" para recuperar de manera situada y contextualizada el contexto social e histórico y desde allí, proponer experiencias valiosas para la vida de los niños y adolescentes. Hemos planteado, en este sentido, cómo sus trayectorias escolares están atravesadas por la escasa circulación y apropiación de conocimientos significativos en la escuela a la que asisten.

Es en el marco de la problematización de estas desigualdades en torno a la educación, que se vuelve crucial construir espacios colectivos y comunitarios desde la lógica de la educación popular, al reparar en el vínculo y el diálogo que se forma con los niños y adolescentes. Desde el CEPIA, reconocemos a los niños y adolescentes como actores sociales que poseen la capacidad de conocer y transformar la realidad social. Se apuesta a una construcción de una relación de igual a igual con ellos, interpelando las prácticas adultas de los educadores populares con la intencionalidad de desestructurar las relaciones de asimetría y poder asentadas en las desigualdades de clase, de edad y de género, para intercambiar y construir saberes con y para los niños y adolescentes, habilitando disposiciones como parte de un proceso de construcción intersubjetiva centrado en el reconocimiento mutuo, como sujetos con responsabilidad histórica, y por ello, con capacidad transformadora.

Como plantea Southwell (2015:4):

Si los niños denuncian con su presencia todo aquello que no ha sido logrado y toda la "tarea pendiente", nos resta no naturalizar su ausencia en el patio escolar, sus modos de sobrevivir en las adversidades de distinto tipo. Sino que posibilita el ejercicio de seguir buscando –de hecho, imaginando– posibilidades que sean alternativas. Esas alternativas pueden interpelar el sentido común acumulado en las escuelas, que espera que la niñez se exprese de determinadas maneras y se incomoda cuando se expresa de manera divergente.

Compartimos también sus preguntas: ¿Qué pedagogías necesita hoy las infancias?, ¿Qué políticas educativas son necesarias para atender sus necesidades, para protegerlas y cuidarlas, y a la par, ir construyendo márgenes crecientes de autonomía?

Por ello, el lenguaje debe pensarse como herramienta política que posiciona de manera diferencial a quienes poseen las competencias lingüísticas apropiadas para nombrarlo, conocerlo y poder transformarlo, la apropiación de la lengua, el acceso al saber, pero también la toma de distancia y la elaboración de un mundo propio, se hace posible con la lectura y la escritura como vías de acceso al ejercicio del derecho de ciudadanía (Petit, 1999).

Bibliografía

- Álvarez, A. & Ouviaña, H. (2021). *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Muchos Mundos Ediciones.
- Bleger, R., et al. (2019). La alfabetización como camino para la emancipación. Una mirada desde la educación popular. 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/38123/2228/BLGeR-et al.pdf
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Broll, C. & Jofre, A. (2020). Prácticas de institución de infancia de lxs educadorxs populares del CEPIA (Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia). (Trabajo Final de Grado). Villa María, Córdoba, Argentina: Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. En *Cuadernos De Educación*, 17 (17). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25292>
- Fatyass, R. (2021). Infancias y educación popular en contexto de pandemia: reflexiones sobre experiencias político-pedagógicas con niñas y niños de clases populares. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 19 (25), 38-58. ISSN: 0717-9065.
- Freire, P. (1992). *Política y Educación*. España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Iriarte, I. A. (2021) Experiencias infantiles de niñas y niños de un barrio popular-periférico de la ciudad de Villa María. (Trabajo Final de Grado). Villa María, Córdoba, Argentina: Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Minnicelli, M. (2017). Ceremonias mínimas: acción política instituyente de infancia. En: Mantilla, Stolkiner & Minnicelli (Comp.). *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. México: Universidad de Guadalajara.
- Muñoz Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid, España: Síntesis.
- Pavcovich, P. I. et al. (2016). Puntos de vista infantiles en una experiencia de educación popular. VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Pavcovich, P., Fatyass, R., & Iriarte, I. A. (2019). La re-producción de las infancias en situación de pobreza: entre lo territorial y lo institucional. Simposio; 3° Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (Pre-ALAS Perú 2019). 2° Jornadas provinciales de Sociología de San Juan.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: F.C.E.

Proyecto de Extensión. (2022). "Habi(li)tar la palabra". Espacios de alfabetización no formales. Convocatoria de Proyectos de Extensión. Instituto de Extensión. Universidad Nacional de Villa María.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paídos.

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

Scarfó, G. (2020). Los niños y las niñas como productores de conocimientos, saberes y prácticas. Clase IV. Curso 5. La educación en la encrucijada: proyectos, pedagogías y prácticas. *Capacitación Universitaria Extracurricular. Infancias Contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Southwell, M. (2015). Infancias, escuela y educación: una mirada (entre) generaciones. En: *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*. 10, ISSN 2007-2171.

Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En: Finocchio, S.; Romero, N. (comps.). *Saberes y prácticas escolares*. 41-61. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.520/pm.520.pdf>

Stagno, L. (2020). La escolarización de las infancias en la trama de la desigualdad social. Clase III. Curso 5. La educación en la encrucijada: proyectos, pedagogías y prácticas. *Capacitación Universitaria Extracurricular. Infancias Contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Argentina: Manantial.

Truccone, D. P., Remondetti, L. & Huecke, E. N. (2019). Vecinos, parientes y extraños. Lógicas de apropiación territorial en un barrio de Villa María, Córdoba. 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.