



Alfabetización en el cordón hortícola de Abasto: relejendo el mundo como alfabetizadorxs populares

Florencia Musante, María Emilia Nieto

Introducción

A 15 km del casco urbano de la ciudad de La Plata, sobre la ruta 36, se encuentra la Escuela Primaria 70 (EP 70), rodeada de quintas, donde mes a mes llegan trabajadorxs migrantes para buscar mejores horizontes. Estamos en el cordón hortícola platense, en el lugar donde se producen verduras y hortalizas para toda la provincia, esas que consumimos todos los días y que compramos en la verdulería, a precios irrisorios en relación con lo que reciben por ellas sus productorxs. La EP 70 es una de las pocas instituciones que se encuentran en la localidad, y en ella se anuda la riqueza de la educación pública. Si nos detenemos en la ruta podemos ver, a ciertas horas, al piberío con sus guardapolvos blancos, yendo a estudiar. El colectivo ingresa tres veces por día: a la mañana, al mediodía y a la tarde.

En esa geografía y con los pies en el barro —porque basta que llueva un poco para que las calles de tierra se vuelvan pantanosas—, comenzamos los talleres de alfabetización popular en el año 2013. Éramos un pequeño grupo de compañerxs militantes-extensionistas que, con inquietudes educativas, nos comenzamos a juntar, nucleadx por la propuesta de un trabajo territorial de la Corriente Surcos-Siembra¹. Después de unos meses de planificación y relevamiento, iniciamos las tareas de alfabetización. Empezamos con unas pocas personas que se acercaron luego de que les llegara algún volante artesanal, una visita por su casa, o el rumor en los pasillos de la escuela de que lxs adultxs también podían estudiar. Esos talleres de alfabetización que comenzaron con apenas cuatro, cinco personas, fueron de a poco creciendo y transformándose en nuevos espacios. Primero la escuela primaria y luego la secundaria, a la que llamamos Escuela Pública Popular Tinku. Al calor de las asambleas y las reuniones de la escuela popular surgieron más tarde la Casa de las Mujeres y los comedores populares. La educación no puede estar inmune de lo que ocurre en las calles del mundo decía Freire (2005). La educación como un arma para transformar

1 La Corriente Surcos es una organización política que surgió en la ciudad de La Plata, cuyos ejes de construcción se basan en el feminismo, el socialismo y el buen vivir. Desde el año 2019 se constituyó como organización Siembra, ampliando su actuación y desarrollo a la ciudad y provincia de Buenos Aires.

las subjetividades y las injusticias que nos rodean. El desafío fue y sigue siendo hacer de esa una consigna cargada de contenido.

Quienes transitamos estos años como educadorxs y maestrxs² populares en esta experiencia, aprendimos más de lo que teníamos para enseñar. Nos construimos entre las tensiones del conocimiento formulado en la Universidad y el de nuestro pueblo trabajador. Entre los saberes hegemónicos, legitimados y académicos, y esos que las instituciones no reconocen, porque no forman parte de los manuales, de los diseños curriculares, ni de lo que “debe” aprenderse y enseñarse, pero que son los conocimientos que constituyen la realidad, le dan forma y habitan el territorio de nuestro pueblo.

Cuando tuvimos que escribir estas páginas nos preguntamos qué contar de esta experiencia. En tiempos en los cuales el neoliberalismo amenaza con destruir el tejido comunitario, nos empuja a la individualidad y se fortalecen los pensamientos racistas y estigmatizadores, nos pareció que lo mejor era escuchar y aprender de Margarita, Antonia, Eleuteria, Bernarda, Elizabeth, Leydi, Wilfredo y todxs lxs compañerxs que transitaron los talleres. Escuchar y aprender de nuestro pueblo, no para que hable a través nuestro —como si fuese posible— sino porque aun en esa tensión, creemos fundamental recuperar sus saberes y las experiencias que construyeron al calor de los talleres. No darles voz, sino que ellxs nos la den, para hacerla sonar en los pasillos y las aulas de la Facultad.

En estas páginas realizamos entonces un breve recorrido e historización por el proyecto que se concretó a partir de dos experiencias de

2 En *Pedagogía de la esperanza* (2005), Freire realiza una autocrítica a su trabajo y señala: “¿Cómo explicar, a no ser ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay doscientas mujeres y un solo hombre debo decir: ‘Todos ellos son trabajadores y dedicados’? En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico (...) El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo (...) Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria” (2005: 83). Decidimos entonces utilizar la letra “x” como expresión genérica para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización “hombres” y “mujeres”.

extensión: “Alfabetización en el cordón hortícola platense” (2016) y “Alfabetización en el periurbano oeste de La Plata” (2017), y recuperamos los debates y cómo se fueron gestando las propuestas educativas. Además sistematizamos centralmente parte de las producciones elaboradas en el marco de los talleres, aquellas que nos parecen significativas para comprender qué es esto de la alfabetización popular, qué es esto de que el pueblo eduque al pueblo. Problematicamos también nuestro rol como maestrxs y educadorxs populares. Pensamos cómo la experiencia extensionista fue moldeando y transformando nuestro pasaje por la Universidad. Cómo la experiencia en el territorio y los vínculos construidos con lxs alfabetizandxs, forjaron una nueva forma de comprender y ver el mundo, tensionaron lo aprendido hasta el momento, y nos enseñaron a enseñar en esta geografía, latinoamericana y mestiza, a un grupo de estudiantes universitarixs y docentes secundarixs.

Decir la propia palabra

Tuichaitemba'eniko
peokáguijajurõ
hañanderesápe
jarujajukuévo
Pykasuveve. Jarurõavei
ñaneángasãre
sãsoptyuhe
hañandepirére
yyyturesãi³

El equipo extensionista comenzó sus actividades en el territorio en enero de 2013. En estos primeros acercamientos, las tareas consistieron principalmente en el relevamiento y difusión en la comunidad de los talleres de alfabetización que se comenzarían a realizar en la Escuela Primaria 70 (EP 70). Esas primeras actividades se pensaron en el marco de un Espacio

3 Poema en quechua utilizado como material en el Primer cuadernillo de Alfabetización del equipo (2013): “Qué gran cosa es, si llegamos de afuera y en nuestros ojos al venir, traemos el vuelo de la paloma. Si traemos también en el yugo del alma, el suspiro de la libertad, y en nuestra piel la salud del viento”.

de investigación militante⁴ que, como puede verse en uno de los primeros materiales elaborados por el grupo, se proponía:

(...) relevar datos de personas analfabetas como así también identificar raíces de nuestra identidad latinoamericana, actualizar elementos de ubicación geográfica e histórica, conocer sobre recursos naturales y circunstancias de la vida rural o urbana tendientes a aportar a nuestro proyecto popular de alfabetización asentado en la interculturalidad, la interdisciplinariedad y la etnografía. A la vez esta investigación militante nos aportará insumos para la planificación de programas de desarrollo comunitario, educativo, agropecuario, de bienestar ambiental y recreación, que contribuyan a la elaboración de herramientas para mejorar las condiciones de vida y avanzar hacia la construcción de poder popular para la liberación como pueblo. (Extraído del material “Espacio de investigación militante: conocernos como pueblo” elaborado en 2013 por el equipo de extensión).

Esas primeras definiciones implicaban la formación de equipos de trabajo abocados a la elaboración de guiones de entrevistas y pequeñas encuestas que buscaban relevar sobre todo la situación socioeducativa de la población, como también la realización de entrevistas a ciertos referentes de la comunidad, por ejemplo una mamá de la cooperadora de la escuela. Buscábamos informantes claves que pudieran brindarnos un conocimiento sobre otros aspectos:

(...) recoger información sobre actividades, actitudes, costumbres y creencias mediante entrevistas en diálogo con los habitantes de las zonas relevadas, que amplíen y enriquezcan el marco socio-cultural que poseemos sobre el lugar. A la vez tomar información sobre geografía, toponimias, topografía, clima y construcción de un mapeo colectivo de las zonas

4 La idea de generar un espacio de Investigación militante está tomada del material Vencimos, sobre la campaña de alfabetización en Nicaragua, que abordaremos más adelante.

rurales para desde allí realizar informes sobre situación de vivienda, salud, transporte y lugares que pudieran funcionar como centros de alfabetización. Desarrollar investigación participante con la técnica de historia oral grabando entrevistas como recurso principal para aportar al relevamiento socio-cultural del lugar (Extraído del material “Espacio de investigación militante: conocernos como pueblo” elaborado en 2013 por el equipo de extensión).

Del material se desprende el espíritu inicial del proyecto: la labor educativa aparece como un medio de intervención en el territorio capaz de movilizar y cuestionar otras dimensiones de la misma. Es decir, no se piensa la alfabetización solamente como la enseñanza de un código de lectoescritura, como el aprendizaje de las letras y las palabras, sino sobre todo como la adquisición de un derecho negado, como un elemento democratizador, un puntapié para generar espacios de participación comunitaria y política. Las tareas de relevamiento se llevaron a cabo los primeros meses, y consistían en realizar recorridos por las zonas cercanas a la EP 70, en auto o en bicicleta, ya que, como mencionamos, la zona se caracteriza por sus quintas. Esto implicaba un laborioso trabajo de recolección de datos: cada quinta podía albergar cuatro, cinco familias, a veces más. Llevábamos volantes hechos a mano, que invitaban a la comunidad a acercarse a la escuela para “aprender a leer y escribir”, porque “alfabetización” era una palabra muy difícil.

En este recorrido fuimos conociendo con mayor profundidad a la población que habita el oeste platense. La gran mayoría de lxs productorxs hortícolas son migrantes, provenientes de Bolivia —principalmente de Tarija y Cochabamba— y en menor medida del norte del país —Jujuy y Salta—. La labor de estas personas es la que permite el abastecimiento de hortalizas a gran parte de los habitantes del país, sobre todo de la zona del AMBA (Benencia, 2005; Benencia et al., 2016). Si bien las condiciones de vida de las familias son precarias y estas se encuentran en situación de vulnerabilidad social, la migración a la zona hortícola platense tiene para ellas el objetivo de “migrar al progreso”, en el sentido de poder tener un

mayor y mejor acceso a la educación, a mercancías, a ofertas lúdicas y culturales (Castro, 2016). El acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo son entendidos por estas familias como una herramienta de ascenso social (Benencia, 1999; Ringuelet et al., 1991), asociada a la idea de “ser alguien”, de poder tener un “mejor trabajo”. Es por esto que, como afirman numerosxs autorxs, esta población se ha caracterizado históricamente por su persistente demanda de la educación pública, como parte de las estrategias familiares de superación de las condiciones de desigualdad social en las que se encuentran (Attademo y Salva, 2000; Attademo, 2008; Lemmi, 2015). En este sentido, si bien los primeros talleres de alfabetización contaron con pocas personas y requirió mucho esfuerzo por parte de la organización lograr que lxs interesadxs le “quitaran” un poco de tiempo a su trabajo para poder dedicarlo a la educación, enseguida la asistencia fue creciendo a la par que la demanda por poder acceder a los estudios primarios y secundarios y obtener los títulos correspondientes.

La tarea alfabetizadora implicaba espacios y tiempos de planificación y elaboración de materiales, que pudieran ser insumos para los talleres. Esto nos llevaba a tomar definiciones pedagógicas y políticas: desde dónde enseñamos, con qué herramientas, para qué. En ese marco fuimos acercándonos al conocimiento de los métodos de alfabetización existentes y tomando decisiones sobre las características que considerábamos debía tener nuestra propuesta en términos pedagógicos y políticos.

El primer año de los talleres de alfabetización estuvo centrado en desarrollar actividades fuertemente ancladas en la dimensión intercultural, con el objetivo de construir un universo de sentidos compartidos con quienes venían a alfabetizarse. El primer cuadernillo elaborado por el equipo de alfabetizadorxs tuvo una fuerte impronta de soportes culturales: fotografías, poemas, canciones, imágenes, cuentos cortos. A partir de una problematización y diálogo respecto de ese disparador, se buscaba inscribir la tarea de la lectoescritura en una práctica “con sentido”. Por ejemplo, debatíamos sobre una determinada imagen a partir de preguntas disparadoras: ¿qué nos muestra?, ¿qué se ve?, ¿qué no se ve?, ¿quiénes son esas personas?, ¿qué hacen?, ¿cómo son?, poniéndola en diálogo con

nuestras experiencias y vivencias, e inscribiendo en ese marco las actividades de lectura y escritura. Partíamos de la premisa de que se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo. Y que esto no se hace solx: la lectoescritura es una práctica cultural, leemos y escribimos porque nuestras comunidades lo hacen. Esto significaba que lxs alfabetizandxs ya se encontraban con situaciones de lectura y escritura en los primeros talleres; aunque no pudieran leer una frase por sí mismxs, lo empezaban a hacer con ayuda. Comenzábamos con sus nombres, luego pasábamos a palabras cortas, puestas en contextos de oraciones; es decir que la palabra nunca estaba “suelta”, sino que emergía de una frase, que se encontraba en una canción, un cuento o derivaba de lo que una imagen nos transmitía. La oralidad también tenía un lugar preponderante: la tarea del/la alfabetizadorx consistía además en leer en voz alta, así como recuperar las oraciones, frases y palabras dichas por lxs alfabetizandxs, y escribirlas o disponerlas como elemento a analizar, problematizar: ¿cómo escribimos eso que dijimos?, ¿qué letras escuchamos y podemos tener certeza de que están?; o a partir de una oración escrita en un afiche o pizarrón, ¿dónde les parece que dice “tal cosa”?

La alfabetización entendida como práctica con sentido puede aparecer en diversos contextos. Partimos de la base de que lxs alfabetizandxs tienen conocimientos, y estos son muy valiosos. En ese sentido, enseñar a leer y escribir implica también la disposición a aprender, a entablar un verdadero diálogo, en el cual los conocimientos circulan, se intercambian y no se dirigen de manera unilateral desde lxs alfabetizadorxs hacia lxs alfabetizandxs. Para el equipo militante-extensionista esto significaba conocer prácticas culturales, vocabulario, costumbres, canciones, creencias, que no formaban parte de nuestro universo cultural y que poseían una importancia fundamental para que la práctica alfabetizadora tuviera sentido. Significaba también dejar de lado prejuicios, imaginarios esencializados, y tener una sensibilidad que permitiera recuperar y visibilizar esas miradas, muchas veces ocluidas y avasalladas por nuestra palabra, que aun sin quererlo tendía a prevalecer. La mayoría de las compañeras que llegaban a alfabetizarse hablaban en voz muy baja, las primeras veces no nos miraban a los ojos, y era difícil que manifestaran sus puntos de vista. La tarea

alfabetizadora consiste también en generar espacios donde esas personas puedan realmente tomar la palabra, su palabra; en generar vínculos y lazos de confianza:

(...) el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos (Freire, 2005: 66).

Como la alfabetización es práctica, no solo la pensábamos en el aula, sino que la podíamos desarrollar en diversos contextos, como la cocina, el patio o la quinta. Una de las actividades más significativas de ese primer año de alfabetización y de acercamiento a la comunidad de Abasto consistió en la elaboración de *tortillas chirriadas*⁵. Recuperamos este encuentro en primer lugar porque sería muy difícil dar cuenta de las múltiples actividades que se hicieron durante todo ese primer año, pero además porque ilustra lo que verdaderamente pensábamos como propuesta alfabetizadora: se aprende enseñando, se enseña aprendiendo, a la vez que todo aprendizaje se inscribe en conocimientos que ya traemos con nosotrxs, se arraiga aun cuando eso signifique cuestionarlos, en nuestras ideas, cosmovisiones, prácticas culturales. Asimismo, esta experiencia fue muy enriquecedora para lxs alfabetizadorxs, en la medida en que significó un aprendizaje muy importante y de intercambio cultural con lxs alfabetizandxs.

5 Comida típica de Bolivia.

Ese 11 de mayo de 2013 nos juntamos como cada sábado en la EP 70 para el taller de alfabetización, pero esta vez la propuesta era distinta. Las compañeras que se estaban alfabetizando nos iban a enseñar a cocinar tortillas chirriadas. Reunidas en la cocina, con los ingredientes dispuestos sobre la mesa, charlamos sobre nuestras costumbres. Ellas nos contaban lo distinto que se come acá en Argentina, y que en Bolivia desayunan a la “mañanita” y casi no se almuerza.

Empezamos charlando entonces qué eran las chirriadas, si se parecían a los panqueques o a las tortafritas que hacemos nosotrxs. Margarita nos decía que es parecido pero que la masa es más “blanca” (parecía que blanca quería decir más líquida). Empezaron a cocinar entre Leydi y Margarita que prepararon la leche en polvo (2 litros) y le agregaron casi medio paquete de azúcar, después 5 huevos, sal y aceite. Nos cuentan que en lugar de aceite también se le puede poner manteca, y en ese caso la masa queda más tierna. Luego le va agregando medio kilo de harina “amarilla” (la de maíz) y un poco de la “blanca” y va batiendo bien hasta que no queden grumos. Mientras Amparo le dice a Leydi si no quiere ir anotando en un cuaderno la receta, para que después podamos trabajar con ella. Empieza a copiarla, al rato llega Antonia que la ayuda con la escritura y a redactar en qué consiste la preparación. La familia de Margarita llega con la plancha, para poder hacer las chirriadas (son dos mujeres, una de ellas se llama Antonia y viene con su bebé).

Leydi nos cuenta que se llama tortilla “chirriada” porque “se cocina rápido”. A la mayoría se las enseñaron sus mamás en Bolivia. Antonia que es de Tarija, nos cuenta que es una comida típica de ahí (que se comen a la mañana o a la tarde) y que suelen acompañarla con té y con café. También suelen ponerle miel de caña, o de abeja. Y nos dicen que acá no consiguen miel de caña así que comen de la otra. Le preguntamos si en Bolivia hay dulce de leche y nos dicen que sí. También nos cuentan que son de cocinar tamales y humitas, con un choclo que es distinto al que conseguimos acá. Margarita nos cuenta que en agosto hay un festejo por la Virgen de Chaguaya, y

suelen ir a la capilla de ahí a vender las chirriadas, a esa conmemoración va mucha gente de muchos lugares, como Jujuy por ejemplo.

Pusimos la plancha arriba de la hornalla, para que se vaya calentando. Ahí ellas nos cuentan que suelen hacerla en el piso con carbón, o también con leña, como si fuera una parrilla, y que esa plancha la mandaron a hacer especialmente para hacer las chirriadas, ya que no se pueden hacer en la sartén porque al ser delgada se queman. Si no también usan una plancha común pero dada vuelta, para que no queden las "rayitas". Primero empieza a hacerlas una de las mujeres agarrando un cucharón y echando la preparación en la plancha formando un círculo, la da vuelta muy ágilmente con un cuchillo (¡le quedan divinas!).

Cuando terminamos nos dividimos en dos grupos. Margarita viene con Leydi, Antonia (familiar de Margarita) y Antonia Sandra (Antonia nos cuenta que cuando se hizo el documento de nuevo le borraron el segundo nombre, pero que en realidad la mayoría de su familia y amigos la conocen por Sandra). En ese grupo nos quedamos Florencia y yo (Emilia), Mientras Cristina trabaja con el grupo de Emiliana y Bernarda, usando las palabras de los ingredientes que utilizamos en la receta. Comenzamos a charlar sobre la receta. Margarita dice que ella sabe leer y escribir pero "poquito", sin embargo escribe muy bien, se engancha bárbaro con la actividad y dicta junto con Leydi la receta. Primero Leydi lee lo que escribieron junto con Antonia. Les mostramos unos libros de Doña Petrona con recetas, para que vean de qué forma podemos escribirlas. La habían escrito de manera bastante parecida, se nota que están algo familiarizadas con ese tipo de escritos o con los términos como "preparación" "ingredientes", Antonia dice por ejemplo "hornear a fuego moderado" y esas cosas, así que vamos entre todas armando la receta, primero poniendo los ingredientes y luego describimos la preparación. Margarita escribe bastante rápido⁶.

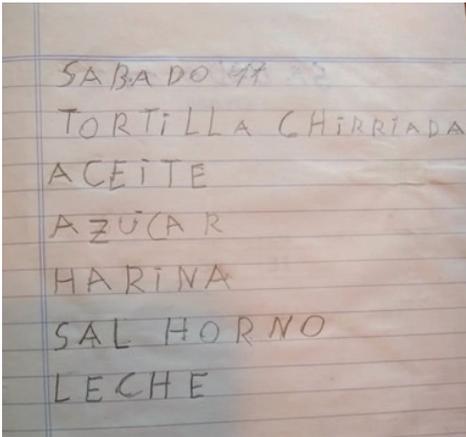
6 El texto en cursiva pertenece a un registro de taller. Elegimos no recortarlo sino presentarlo tal cual estaba para que no pierda su riqueza.



El taller de las tortillas chirriadas es uno de esos que marcan la historia del grupo, y construyen identidad. Recuperamos esta experiencia cada vez que alguien se suma al equipo de militantes-extensionistas, porque condensa muy fuertemente el sentido de las prácticas y del proyecto que tenemos. Con las chirriadas aprendimos de la mano de las primeras compañeras que se acercaron a alfabetizarse. Son un soporte cultural que nos permitió tejer lazos y vincular mundos, que habilitó un primer momento de

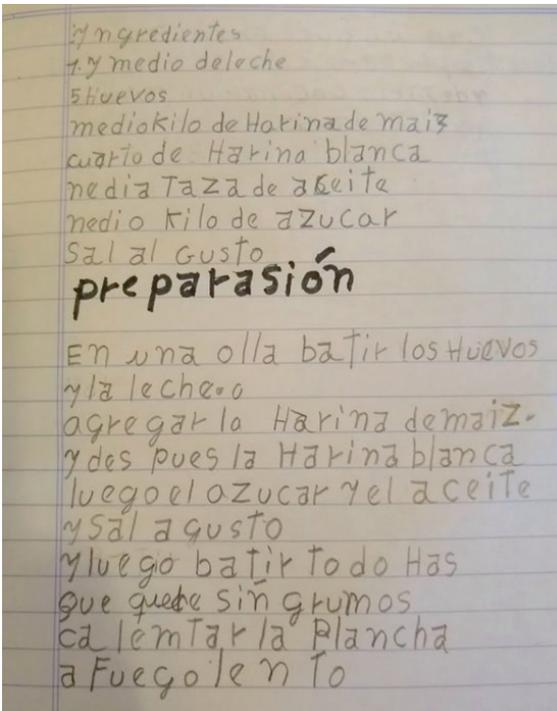
intercambio en la misma cocina, donde cobraba sentido aprender a leer y a escribir para transmitir la receta, para dejarla plasmada, para recuperar aquello que las abuelas habían enseñado. En este taller, mientras algunas recordaban las habilidades de la escritura, hojeaban libros de cocina y formulaban una receta, otras aprendieron las primeras vocales, reconociéndolas en las palabras HUEVO, MANTECA, HARINA, ACEITE Y LECHE.





1 litro y medio de leche
5 huevos
 $\frac{1}{2}$ kilo de harina de maíz
 $\frac{1}{4}$ de harina blanca
 $\frac{1}{2}$ taza de aceite
 $\frac{1}{2}$ taza de azúcar
Sal a gusto

Preparación: En una olla batir los huevos y la leche. Agregar la harina de maíz y después la harina blanca. Luego el azúcar y el aceite, y sal a gusto. Y luego batir todo hasta que quede sin grumos. Calentar la plancha a fuego lento. Con un cucharón echar la preparación a la plancha y dejarla cocinar un minuto ¡y listo para comer!



Aprender a leer el mundo para transformarlo

Muy bien –dije en respuesta a la intervención del campesino-, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta”. En este punto, precisamente porque había asumido el “momento” del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta: -¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. –Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí –dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: -¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. -¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. -¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. -¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. -¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. -¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. -¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: “Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso. (Freire, 2005: 67).

A un poco más de un año de iniciado el proyecto, y a la luz de las experiencias que nos dejaba el inicio de los talleres, el equipo encaró durante varios meses un proceso de formación, estudio y revisión de las prácticas y los métodos de alfabetización. A través de uno de los encuentros del segundo cuadernillo, iniciaremos el recorrido por este nuevo año.

El sábado 26 de abril del 2014 trabajamos con el encuentro que tenía la palabra generadora TOMATE. El recurso para comenzar la actividad consistía en una serie de fotografías vinculadas a la producción y comercialización del tomate. Sentadxs en círculo, alrededor de varias mesas juntas que hacían de mesa grande en el aula, estábamos Emilia, Ornella, Constanza, Florencia (alfabetizadoras), Margarita, Liboria, Wilfredo, Jesusa, Margarita y Alejandro (alfabetizandxs). Desplegamos y repartimos sobre la mesa las imágenes. Las miramos, las pasamos, comentamos lo que vemos. “Chulo” es el gorrito boliviano o peruano, comentan de una de las imágenes donde se ven trabajadorxs de la tierra todxs con gorritos. “Puede ser Perú, o al lado de Cochabamba.” Dice Wilfredo. “No es Bolivia porque allá no se trabaja con ponchos” Agrega Margarita. De lejos, Liboria se anima a intervenir “Debe ser Perú”. El resto asiente, concuerdan todxs en que la imagen debe ser de Perú, y no de Bolivia, país de origen de la mayoría de lxs alfabetizandxs presentes. Seguimos mirando y pasándonos las imágenes. Sobre la imagen de un tractor trabajando, observan que no es una máquina sembradora, que debe estar removiendo o abonando la tierra, pero no sembrando por las “garritas” que tiene. Nosotras asentimos y aprendemos: cuando seleccionamos las fotos, no sabíamos que en Bolivia no se trabaja con ponchos –al revés, quisimos llevar imágenes que pudieran resultarles cercanas, pensando que se trataba de Bolivia-, ni que se llama “chulo” el gorrito que comparten los países andinos de Perú y Bolivia. Tampoco sabemos distinguir entre los tipos de tractores según la forma de sus palas.

La primera propuesta, luego de haber mirado y comentado las fotos, es la de agruparlas según el tipo de actividad de que dan cuenta: si vemos personas trabajando, o comprando, o haciendo otra cosa. Mientras lo hacemos, Marga cuenta que trabajaba en la quinta cosechando de todo, y que también trabajó en la zafra. Es de San Salvador de Jujuy. Jesusa también cuenta que trabajó hace tiempo en la Zafra. Ordenamos las

imágenes en secuencia temporal: tractor – plantín – planta crecida – tomate – cosecha – camión – verdulería – supermercado.

Nos cuentan que existen muchísimas variedades de tomate. Acá se trabaja el “empire”, pero eso depende de la zona. El tiempo de producción de tomate es de 3 meses: pasan 90 días desde que se siembra hasta que llega a la mesa de alguien.

Les preguntamos en qué etapas de todas las representadas en las imágenes intervienen ellxs. Nos dicen en todas, al principio. Después cuentan más en detalle: el tractor es anterior, y ellxs no se encargan de eso. En general alquilan. Su trabajo empieza con el bordeo de la tierra, después tiran las “mangueritas”. Ponen el “muchi” (plástico cobertor) y recién ahí siembran. Cuando la verdura está lista cosechan y venden. En la venta a los camiones termina su trabajo. Todos los días llegan distintos camiones, preguntan qué tienen para ofrecer, y si les agrada el precio compran. En general suelen también ofertar los camioneros. Identificamos entonces que de toda la secuencia del tomate que armamos, ellxs intervienen en una parte, queda por fuera la preparación de la tierra anterior, y la comercialización desde que entregan la mercadería al camión.

Una de las conclusiones a las que llegamos es que en el trabajo hortícola lo que se cobra depende siempre de las ganancias que se obtienen. No hay sueldos fijos ni garantía, la estabilidad escasea.

Cuando preguntamos por los precios, quién los determina y cómo, dicen que depende, varían, que a veces los compradores ofertan, pero que siempre es muy poquito lo que les pagan. Por ejemplo, la jaula de lechuga (tiene 18 kg) se las están pagando al momento a \$5. Mientras que en la verdulería, el kilo de lechuga está entre \$18/20. Hace 15 días, pagaban \$40 la jaula de lechuga, y en la verdulería estaba a \$40 el kilo.

“Yo digo... si pudiéramos llevarlo directo al consumidor” lanzó Margarita por lo bajo. Y nos pusimos a reflexionar sobre todo el proceso. Todxs coinciden en que lxs que más ganan son los intermediarios. “Ya al año llegan con un camión nuevo, y

los pobres quinteros se rompen la espalda, con el lomo al sol” siguió Margarita, “Y no podemos hacer nada, ese es nuestro destino, no hemos estudiado más”.

Los camioneros van a vender los productos al mercado, son comisionistas. Jesusa cuenta “mis vecinos son camioneros, tienen una casa espectacular y autos. Hay que buscarse un novio comisionista”. Risas.

Volvemos a retomar la cuestión de la venta directa, que planteó Margarita. Les preguntamos si conocen a alguien que lo haga, si se les ocurre alguna forma de llevarlo a cabo, qué opinan. Nos cuentan que hay algunas personas que van a la quinta y les compran. Y si son conscientes, amigos, pagan lo que vale en el mercado central. Otros como saben lo poco que les pagan, quieren pagar precios muy bajos. Surge la idea de organizar entre nosotrxs alguna feria o sistema de venta directa⁷.

En el año 2014 trabajamos en la elaboración de un nuevo cuadernillo, material didáctico que busca, a partir de ciertas definiciones pedagógico-políticas, construir un método propio de alfabetización. Con la experiencia acumulada del año 2013 y teniendo como base el balance del primer material construido para ese año, nos dimos el desafío central de elaborar un cuadernillo para alfabetizadorxs, donde se plasmaran una serie de encuentros, objetivos, contenidos y actividades que permitieran ir avanzando en el desarrollo de la lectoescritura. La propuesta fue construir durante los primeros meses del año (febrero, marzo y abril) un material propio en donde se cristalizara la manera de entender la alfabetización del equipo, y que a la vez nos posibilitara desarrollar los talleres durante el año de

7 Una experiencia de estas características se concretó desde la Corriente Surcos durante los años 2016 y 2017 con el nombre de “Venta de verduras Nuestramérica: de las productoras a lxs consumidorxs”. A partir del año 2020 comenzó a impulsarse un nuevo proyecto de producción cooperativa y venta directa de verduras agroecológicas, llamado Siembra-Buen Vivir.

manera sistemática y planificada. El mismo fue producto de la experiencia inicial llevada adelante durante el 2013, y de la revisión de ciertas prácticas y propuestas a la luz de la investigación de campañas de alfabetización en contextos revolucionarios latinoamericanos. En concreto, estudiamos tres experiencias: la campaña de alfabetización cubana de 1961; la campaña de Nicaragua de 1981 y la campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), experiencia argentina de 1973 -esta última, la de mayor influencia sobre nuestro proyecto⁸-. En síntesis, luego del primer año de la experiencia en el territorio, decidimos como equipo que era necesario revisar, balancear y avanzar en las definiciones y propuestas del proyecto de alfabetización popular.

El encuentro que tiene como eje la palabra TOMATE es el tercero de nuestro cuadernillo elaborado en 2014. Esta palabra forma parte del universo vocabular que agrupamos en el eje de trabajo, por el estrecho vínculo con la actividad laboral de la mayoría de lxs trabajadorxs que participan de los talleres de alfabetización. Del amplio universo de vocablos relevado durante la experiencia en 2013, y a partir de la propuesta de investigación militante, se seleccionaron luego una serie de palabras significativas de acuerdo con criterios que permitieran ir recorriendo de modo gradual la incorporación de las distintas letras del alfabeto. Así surgieron PACHAMA, CASA, VIVIENDA, CARNAVAL, HUELGA, FUMIGAR, TIERRA, MUJER, QUINTERAS, entre otras.

La indagación y el estudio de las campañas de alfabetización de Cuba (1961), Nicaragua (1981) y Argentina (1973) fueron centrales para elaborar este material:

“La Campaña [Nacional de Alfabetización Cubana] apostó a enseñar a través de un contenido directamente ligado con el imaginario revolucionario y profundamente antiimperialista,

8 Los días 15 de agosto, 12 de septiembre y 10 de octubre de 2013, realizamos junto con María Lucía Abbattista, un ciclo de talleres titulado “La alfabetización en los procesos de transformación social: Argentina, Cuba y Nicaragua”, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

articulando los aspectos técnicos y pedagógicos más modernos de la época para enfrentar el analfabetismo, con iniciativas que propiciaban la movilización/activación de la sociedad en la resolución de problemas cotidianos” (Abbatista, 2013^a: 3).

Se estima que de los seis millones de cubanxs, dos eran analfabetxs. El sistema educativo fue nacionalizado y se organizó un único sistema público y gratuito en 1961. Creado el Ministerio de Educación, se desarrolló una política tendiente a fundar nuevas escuelas, un contingente de maestrxs voluntarixs para enviar a las regiones rurales alejadas. La campaña contó con aproximadamente 300 mil alfabetizadorxs —100 mil de ellxs eran jóvenes— y se alfabetizaron cerca de 700 mil personas.

Los materiales⁹ que se utilizaron para la campaña fueron fruto de un trabajo de investigación y relevamiento que se llevó adelante en todo el país durante los años 1959 y 1960, con el cual se recogió información sobre “condiciones de vida, vocabulario, aptitudes y vocación, cuyos resultados constituyeron factores muy importantes para la orientación del proceso técnico subsiguiente” (Hart Dávalos, 1990: 8). Otro aporte interesante de la experiencia cubana es la existencia de un material para lxs alfabetizadorxs, *Venceremos*, en el que se trabajan los distintos temas a tratar en las clases, estableciendo la perspectiva y el lugar desde el cual abordar las temáticas. Es un material que invita a lxs alfabetizadorxs a estudiar, a aprender y empaparse de algunas cuestiones sociales que serán la base desde la cual alfabetizar. A raíz de estos materiales, en nuestro proyecto agregamos en varios encuentros un apartado de *información*, en el que se ponen a disposición distintos textos de consulta para quienes vayan a llevar adelante el taller. Estos textos buscan ser de algún modo un insumo pedagógico pero también político; representan el imaginario que el colectivo busca construir, y constituyen un material indispensable para la formación de lxs alfabetizadorxs y para disparar el debate en cada taller. Por

9 La cartilla llamada *Venceremos*, el manual *Alfabetecemos* y un libro de aritmética titulado *Producir-Ahorrar-Organizar* que conforman la Campaña Nacional del Alfabetización (1961) y fueron publicados todos por el Ministerio de Educación de Cuba.

Recuperado de <https://www.mined.gob.cu/>

último, de las cartillas cubanas tomamos un punto importante denominado “Orientaciones para el alfabetizador”, recomendaciones y sugerencias acerca de cómo llevar adelante la clase, cómo dirigirse a lxs alfabetizandxs, entablar un vínculo amigable con ellxs, hacer circular la palabra, no forzar a hablar a quien no quiere hacerlo.¹⁰

La experiencia nicaragüense tiene muchos puntos de contacto con la cubana, en la medida en que recoge un imaginario político compartido. El material *Vencimos* es un documento que retoma exhaustivamente el desarrollo de la campaña denominada Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”. Al igual que la campaña cubana, tiene una fuerte impronta antiimperialista y se desarrolla en el marco de democratizar la revolución y hacer partícipe al conjunto del pueblo en ese proceso. De la experiencia tomamos especialmente la idea de la conformación de un espacio de investigación militante orientado a conocer en un sentido profundo el territorio en el cual se desarrolla la tarea alfabetizadora, la comunidad en la cual se va a alfabetizar, sus prácticas y sus costumbres. En conjunto con la experiencia cubana, el estudio de la campaña de Nicaragua nos permitió profundizar y construir este proyecto de investigación militante, central tanto para el armado del cuadernillo como para el inicio de toda nueva experiencia de alfabetización. Cada vez que comenzamos talleres en nuevos barrios o comunidades, el proyecto de investigación militante les da inicio.

En síntesis, consideramos que el aporte fundamental de las campañas, cubana y nicaragüense, consiste en haber podido filiar nuestro proyecto a las experiencias latinoamericanas revolucionarias, que llevaron adelante proyectos de alfabetización en el marco de procesos de fuerte transformación de sus sociedades. La inscripción política de los procesos educativos se vuelve explícita y fundamental desde una concepción que

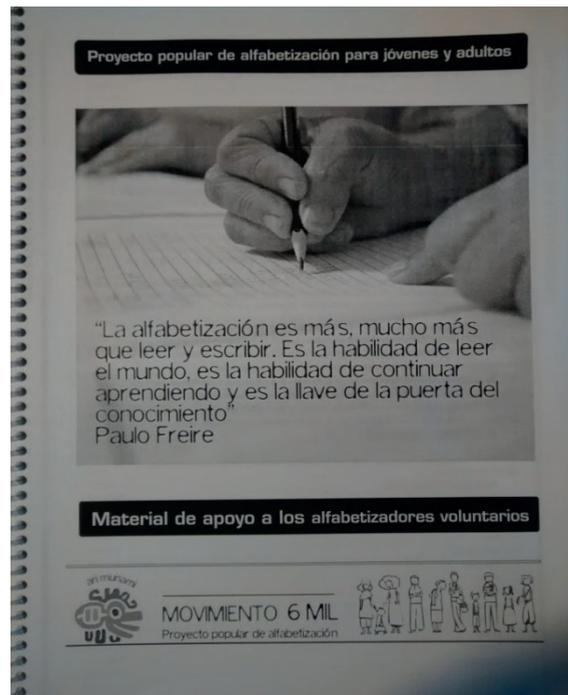
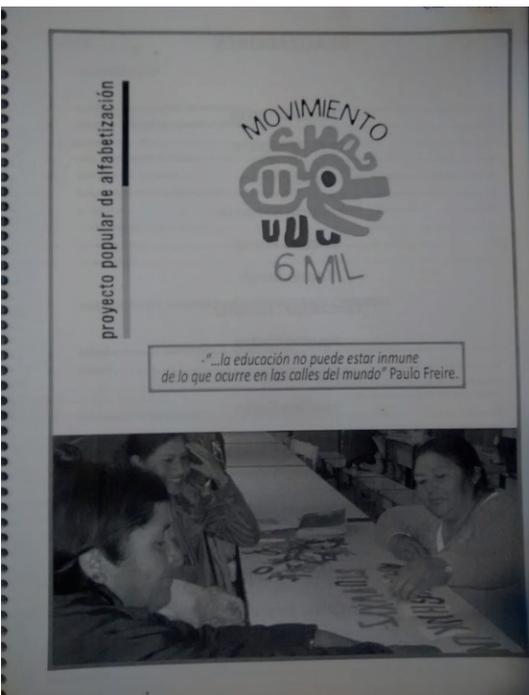
10 “El coordinador de base informará y propondrá lo más claramente posible los objetivos y la técnica a emplear en el trabajo, para que el grupo lo acepte tal cual es o la modifique, participando desde el vamos en la tarea común. Todos los participantes deben tener claro qué se va a realizar y cómo se ha de realizar” (Cuadernillo de Alfabetización del equipo de extensión, 2014).

entiende a las prácticas educativas situadas en contextos socioculturales específicos, y como herramientas para la transformación y el cambio social.

Como señala Abbattista (2013), la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) fue implementada en Argentina entre 1973 y 1974 por jóvenes pertenecientes a la Tendencia Revolucionaria Peronista que durante el gobierno de Cámpora asumieron funciones dentro del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Dir. Jóvenes y Adultos, 2008). La impronta de la Tendencia se evidenció sobre todo en la Dirección Nacional de Educación del Adulto (D.I.N.E.A.) creada en 1968. Estos jóvenes intentaron desarrollar la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire, contando con su asesoramiento directo. Freire había participado de las campañas educativas de la Unidad Popular en Chile, y luego de producido el golpe en noviembre de 1973, fue convocado por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina para brindar asesoramiento sobre seminarios de alfabetización de adultxs y pedagogía universitaria. Con el lema “El pueblo educa al pueblo”, la CREAR comenzó oficialmente el 8 de septiembre de 1973, Día Internacional de la Alfabetización, y fue declarada de prioridad nacional. Llevada a cabo por docentes voluntarixs —al igual que las campañas cubana y nicaragüense—, apuntaba a desarrollar una acción educativa que buscara “no solo formar, sino capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes actualmente se encuentran oprimidos” (Abbattista, 2013^a: 7). El proyecto de la CREAR cristalizó en un material de enorme riqueza, que tomamos como un insumo muy relevante para la construcción de nuestro propio cuadernillo del año 2014.

Entre los elementos tomados podemos mencionar en particular la estructura de los encuentros de alfabetización, la articulación de los distintos momentos y las “fichas de descubrimiento”, distintos aspectos que nos sirvieron para enriquecer, modificar y repensar la propuesta de alfabetización. En primer lugar, en cuanto a la estructura de los encuentros de alfabetización, la CREAR elabora un método en el cual existen dos momentos fundamentales: el de intercambio y diálogo sobre una problemática determinada y el de trabajo sobre actividades específicas de lectoescritura a partir de la

incorporación silábica de las letras. Ambos se encuentran necesariamente en cada taller de alfabetización, y están articulados a partir de una palabra significativa, relevada en el universo vocabular. En el registro del encuentro de TOMATE aparece la primera parte del taller, cuando a partir de un recurso determinado se habilita un intercambio y diálogo sobre la temática específica. En este caso el soporte son las imágenes —la CREAR proponía láminas—, pero podrían ser también canciones, poesías, cuentos, un baile, la elaboración de una comida, etc. Nosotrxs ya veníamos trabajando con una diversidad de recursos que resulta muy enriquecedora de las prácticas, al posibilitar el vínculo con distintos registros textuales y artísticos.



La presentación del soporte da lugar al momento de la “descodificación”, en el cual la CREAR propone una secuencia que comienza con la interpretación e identificación de una problemática —¿qué vemos en la lámina?, ¿qué personas intervienen?, ¿cómo es el lugar?, ¿cuál es el problema que se presenta?—; sigue con el vínculo entre la problemática y el propio grupo —¿este problema se da también entre nosotros?, ¿cuándo pasa?, ¿entre quiénes pasa?, ¿qué consecuencias trae?—, y cierra con una

solución posible del mismo: ¿qué podríamos hacer? Siempre son utilizadas de manera flexible, más como un apoyo para lxs extensionistas que como un guion a seguir, pues se prioriza la dinámica propia del grupo. El momento de la decodificación es orientado por lxs alfabetizadorxs, buscando suscitar un intercambio en el que la problemática propuesta para trabajar sea aprehendida por lxs alfabetizandxs, tenga sentido y cobre significado. Para nuestro proyecto, el momento de intercambio que se genera a partir del soporte es también un momento de construcción colectiva, cuando alfabetizandxs y alfabetizadorxs nos conocemos, abrimos vías de intercambio y ponemos en común distintos saberes y problemáticas, para avanzar desde ahí hacia otros conocimientos nuevos.

A
E
I
O
U



EVO

A
E
I
O
U



ALBAHACA

MAIZ
MA MO
ME MU
MI



MOTE
MA MU
ME MO
MI

A
E
I
O
U



UVA

A
E
I
O
U

OVEJA

El segundo momento de los encuentros es el de las prácticas de lectoescritura específicamente. La propuesta es trabajar con alguna de las sílabas que componen la palabra del encuentro. Con TOMATE, por ejemplo, se buscaba incorporar las sílabas TA TE TI TO TU. Se trabaja a partir de la palabra completa hasta llegar a la unidad mínima de la sílaba, y se vuelve luego a la palabra e incluso a frases u oraciones cortas. Esto se hace a través de distintas situaciones didácticas y actividades. Una de las herramientas interesantes propuesta por la CREA, que utilizamos para nuestra experiencia, es la elaboración de fichas de descubrimiento, a partir de cada conjunto silábico nuevo que se incorpora. En nuestras fichas de descubrimiento incorporamos imágenes que pudieran servir de soporte y ayuda para aprehender las nuevas sílabas.

La elección de las temáticas se vuelve central, y se realiza primero sobre la base del universo vocabular relevado, desde el cual las palabras son agrupadas en bloques temáticos. Los cinco bloques elegidos fueron: Latinoamérica, el trabajo, participación nacional y comunal, derechos, recreación y comunicación.

En síntesis, el estudio de estas diversas experiencias educativas en contextos de auge político nos permitió desarrollar un método propio, recuperando sus elementos más progresivos y adecuándolos a nuestra propia realidad histórica, política y cultural. En ese recorrido quienes formamos parte de los talleres como militantes extensionistas aprendimos sobre pedagogía crítica, didáctica, pero también forjamos un sentido de pertenencia con esas tradiciones educativas para pensarnos como educadorxs populares, comprometidxs con un proyecto educativo pero también, y sobre todo, político.

De estudiantes extensionistas a militantes y educadorxs populares, o cómo releer nuestros propios mundos

Alfabetizar al alfabetizador
Cipriano, yo pienso que el alfabetizador
no es sólo el que enseña a leer libros
de ciencias, historia, filosofía
y de tantas cosas exóticas
de que habla la gente.
Hermano, yo pienso que alfabetizar es enseñar
a leer en los ojos:
el dolor de los pueblos,
la enfermedad de los niños,
la angustia de la mujer que pare en la calle,
la tos del minero que escupe y mancha de sangre,
la estatua de la libertad neoyorquina.
Hay que aprender a leer
el hambre que toca a la puerta,
el frío que va por la calle,
la oscuridad del que busca
y no encuentra.
Cipriano, yo pienso que
primero debemos alfabetizar
a los que saben leer libros,
pero no saben leer el dolor de los hombres.

Julio Zabala, Poeta nicaragüense.

Encuentro de Alfabetizadores.

Finalización de la Primera Campaña, Cuba, 1961.

Salíamos temprano para llegar hasta Abasto, tomando el micro Oeste en la diagonal 80. En unos cuarenta minutos de viaje el paisaje urbano empieza a cambiar, a volverse más rural, aparecen las quintas, van desapareciendo los edificios para dar lugar a las casas bajas. Lxs extensionistas nos trasladábamos una vez por semana a las quintas y los barrios del oeste platense. Los sábados arrancábamos temprano a la mañanita para encontrarnos con lxs compañerxs en la escuela, o en alguna quinta en la que estuviera funcionando un grupo de alfabetización. Para la mayoría de nosotros, esta fue la primera experiencia educativa, otrxs veníamos de dar

clases en la escuela pública como maestrxs, docentes o en experiencias de alfabetización de otro carácter. La mayor parte, estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; luego se fueron incorporando compañerxs de Exactas, Naturales y Bellas Artes. Nos fuimos encontrando en la facultad, y también en la lucha, en espacios de militancia y actividades que nos convocaban, de la Corriente Surcos. Interesadxs en enseñar y con la idea de que también en ese proceso se aprende, llegar a las quintas y proponer un método de trabajo, actividades y lecturas posibles era un desafío muy grande para quienes no teníamos experiencia en ello.

En ese proceso nos fuimos transformando, de estudiantes extensionistas a educadorxs y maestrxs populares. Aprendimos a escuchar, a dejar hablar, y también a tomar la palabra y decir cuando era necesario. Si miramos a la distancia, desde el 2013 en que el proyecto comenzó, muchas cosas cambiaron en el territorio del oeste platense.

Con el paso del tiempo, y la construcción de lazos cada vez más fuertes y solidarios, el Movimiento 6mil —nombre del espacio militante de la Corriente Surcos, luego Siembra, que impulsó el proyecto— dejó de ser solo un equipo de alfabetización para convertirse en un movimiento territorial con diversas inserciones.

En Abasto, junto con las compañeras quinteras, construimos una Casa de las Mujeres, donde nos juntamos periódicamente para organizarnos y luchar contra la violencia de género. Además, esta es un espacio para que cualquier mujer que lo necesite tenga un lugar a donde ir cuando sufre violencia.

La Casa se creó con un doble objetivo: por un lado, contener a aquellas mujeres que están atravesando una situación de violencia concreta (y que al abandonar su hogar no tienen dónde alojarse) brindando acompañamiento legal y psicológico que permita su fortalecimiento y autonomía en ese proceso; por otro, desarrollar espacios de organización y formación en temáticas que contribuyan a generar autonomía, promover otros vínculos, desnaturalizar las violencias y fortalecer los lazos entre mujeres del barrio. Es un espacio pensado por y para las mujeres de esa comunidad.

La experiencia en los acompañamientos da cuenta de que salir de la situación de violencia está ligado fuertemente a la posibilidad de apoyarse en una red de relaciones que puedan contener y brindar un horizonte de posibilidades a aquellas mujeres que se encuentran en dicha situación. En ese sentido emerge como definición de la organización no concebir a la Casa de las Mujeres como un “refugio” en los términos de clandestinidad y ocultamiento con los que suelen pensarse este tipo de dispositivos. Esto tiene que ver con que el proyecto busca consolidar los lazos entre mujeres a partir de generar organización, entendiendo que no es la mujer quien tiene que recluirse y romper sus relaciones con la comunidad al atravesar una situación de violencia, sino que la Casa debe ser un espacio de construcción política y organizativa que posicione en otro lugar a las mujeres en la comunidad, un ámbito donde retejer vínculos, construir autonomías.

Por ello no es menor que el surgimiento de la Casa se anude en los lazos construidos desde los talleres de alfabetización. Fue a partir del encuentro en la escuela, de los vínculos de confianza gestados en los talleres y del conocimiento construido, que la Casa surgió como un proyecto posible. Es, además, un espacio muy atravesado por las dinámicas educativas. Su construcción material, realizada entre docentes y estudiantes de la Escuela Popular Tinku, implicó hacer circular saberes de los educandxs que no formaban parte de los conocimientos de lxs docentes, así como poner en práctica otros nuevos. Calculando proporciones y superficies, clavando maderas, moviendo escombros y haciendo cemento, educadorxs y educandxs construimos allí un nuevo espacio de conocimientos y saberes significativos. Actualmente en la Casa también funciona una escuela primaria para las compañeras adultas que no pudieron estudiar, un dato de la realidad que golpea principalmente a las mujeres.

La Casa de las Mujeres funciona como metáfora de esta idea de resignificar las relaciones entre lo público y lo privado. Es un espacio donde lo afectivo y lo político se imbrican para pensar nuevas prácticas, nuevos modos de construir comunidad. Es una apuesta a pensar la política desde una mirada no patriarcal, desde nuevos vínculos, nuevos paradigmas, donde el feminismo popular y las politicidades femeninas tienen mucho para aportar.



Por otra parte, construimos también una Escuela Popular, donde vecinxs de los distintos barrios cursan sus estudios primarios y secundarios. Le pusimos Escuela Popular Tinku: porque tinku quiere decir encuentro en quechua, y es también un ritual y un baile folklórico de Potosí. Trabajamos con una mirada latinoamericanista, feminista y que busca contribuir a pensar y construir el buen vivir. Decimos que es una escuela popular y pública: popular, porque la construimos docentes y estudiantes, los contenidos tienen que ver con la realidad en la que vivimos, con nuestras experiencias como trabajadorxs, migrantes, de identidades diversas. Es popular también porque cuestiona la educación tradicional y bancaria, reconociendo los conocimientos y trayectorias de lxs adultxs como un elemento fundamental para construir aprendizajes significativos que cuestionen y puedan transformar la realidad injusta en la que vivimos. Es pública porque consideramos que la educación es un derecho que conquistamos y que debemos defender, así como disputamos también los contenidos y su impronta para hacer de la escuela un lugar que reconozca la diversidad y la potencia, pero convencidxs de que la educación es un bien que nos pertenece como pueblo y que no puede sernos negada.

En la Escuela Pública Popular Tinku aprendemos, docentes y estudiantes, a dar clases, a decir nuestra palabra, a nombrar lo que nos oprime, y vamos construyendo prácticas organizativas para transformarlo. Esto implica un desafío pedagógico de reflexión constante y alerta para no reproducir lógicas de la educación tradicional, tan arraigadas en nuestrxs cuerpxs y subjetividades. La Tinku se construye entonces ensayando experiencias de trabajo a partir de parejas pedagógicas, el plurigrado, el trabajo en equipos interdisciplinarios de docentes, nuevas modalidades de evaluación, currículos contruidos y definidos con lxs estudiantes, por mencionar algunas de sus características.

Con la asunción del macrismo en diciembre del 2015, la situación socioeconómica de lxs compañerxs que participan en la escuela se agravó enormemente, y se empezaron a sentir los impactos del giro neoliberal que comenzaba a atravesar nuestro país. En la asamblea de inicio del ciclo 2016 se planteó la necesidad de armar comedores en los distintos barrios, para

hacer frente a la situación de hambre y desocupación que cada vez se hacía más profunda. De esta manera, ampliamos nuestra llegada a otros barrios de la zona, en donde nos insertamos y hoy se organizan y se encuentran todxs aquellxs que quieren unir fuerzas para cambiar nuestras realidades.

En todos estos años, la vida de muchxs compañerxs del barrio cambió. También la nuestra. ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos enseñaron? ¿Qué saberes pusimos en tensión?

La mayoría de lxs militantes encontramos como primer elemento la importancia del proyecto popular de alfabetización en nuestra formación como docentes:

La alfabetización en las quintas de Abasto fue mi primer acercamiento a la práctica educativa (y también a la teoría). Fue, y sigue siendo, un gran desafío que me invitó a pensar críticamente la educación y mi rol en ella, reflexionar sobre el orden del mundo y la cotidianidad y fundamentalmente a asumir lo político de la educación. Si bien pueda ser una obviedad, para mi constituyó una ruptura grande en mi construcción de la educación y en mi visión del mundo. En este sentido, en mi formación académica, me ayudó a repensar las prácticas científicas también como políticas y carentes de neutralidad, poder pensar que la ciencia es para alguien y en contra de alguien, es decir poder ser más consciente de mi quehacer científico y mi papel en él (J., alfabetizadora, profesora de Biología).

Como señala Freire (2005), una práctica educativa liberadora lo es tanto para el educador como para el educando; los procesos de toma de conciencia se producen en la medida en que nos hacemos sujetos conscientes de esos saberes enseñados, aprendidos, del mundo en el que nos desenvolvemos, comprendiendo sus lógicas, y, en ese proceso, cuestionándolas y repensándolas.

En general todxs lxs educadorxs reconocemos la riqueza que produjo en nuestra formación esta experiencia, al presentarnos desafíos que hasta el momento no habíamos tenido, al hacernos poner en juego los saberes aprendidos en la facultad, y al tener que desechar algunos y reconfigurar otros. De este modo, a la luz de una experiencia concreta, la práctica educativa cuestiona y resignifica los saberes propios, inculcados en un tipo de formación disciplinaria.

(...) de alguna manera hay una perspectiva bastante occidental o eurocentrista en buena parte de la formación que brinda la universidad y acá hay que romper con esa perspectiva y poder abrirse a incorporar otro tipo de conocimientos que tal vez no son válidos, no son los más valorados por nuestro sistema formal pero que son parte de la cultura, de la tradición, de las creencias, con las cuales los alfabetizandos y alfabetizandas se acercan a los talleres (T., alfabetizador, profesor de Sociología).

(...) en ese camino nos hemos encontrado con enorme cantidad de saberes que por omisión o una represión velada, la escuela formal en su conjunto no permite. Bilingüismo y reflexiones complejas sobre las lenguas maternas, prácticas culturales naturalizadas por ellxs mismxs muy vinculadas a su cotidianidad como pueden ser la alimentación, la música y la danza (A., alfabetizador, estudiante de Letras).

Aprendí a aprender de les otras y no sólo como un lema de la educación popular, sino que en concreto, aprendí muchísimo de sus saberes: aprendimos a carpir la tierra, a construir casillas de madera, a cocinar, aprendimos sobre experiencias de migración, sobre la historia y cultura de sus países, a bailar cueca, entre muchas tantas otras cosas.

Estos aprendizajes, por supuesto, no son saberes que quedan solo en el trabajo en el territorio sino que los incorporo también como docente en la educación formal (O., alfabetizadora, profesora de Sociología).

Como vemos, la experiencia fue construyendo nuevas formas de ver nuestro mundo, y haciendo que prácticas como carpir la tierra se transformaran en un conocimiento a enseñar y a ser aprendido por nosotrxs. Es en ese diálogo de saberes donde lxs educadorxs encontramos la mayor riqueza; lo que nos ha permitido cuestionar miradas hegemónicas sobre quién enseña, quién aprende, qué se enseña, qué saberes forman parte del conocimiento legítimo. Como señala Boaventura De Sousa Santos (2006), la Universidad puede ser un lugar desde el cual también pensar la resistencia a un modelo neoliberal, a un sistema heteropatriarcal, colonial y capitalista, siempre y cuando se plantee una ruptura epistemológica:

“Hay una pluralidad enorme de conocimientos fuera de la universidad: conocimientos rurales, urbanos, populares, de las mujeres. ¿Por qué la universidad nunca los tuvo en cuenta? Porque la universidad no se descolonizó. Sus contenidos, sus ciencias sociales, su historia, son colonialistas. Para defenderse como bien público, la universidad debe hacer una autocrítica profunda, contra sí misma. Debe dejar la idea arrogante de que es la única fuente de conocimiento, abrirse a dialogar con otros saberes” (s/p).

La experiencia en el territorio y el lazo afectivo con la comunidad, base de todo vínculo pedagógico en el que se aprende, fueron tejiendo en nosotrxs nuevas formas de ver el mundo y comprenderlo. Así, entre mates, chirriadas, cuecas y chacareras, coqueando un poco y recorriendo las quintas, sentadx a veces en el aula, otras en los cajones de verdura, recuperando textos de nuestra cultura popular y haciendo que emerjan nuevos, de culturas silenciadas, invisibilizadas, pero no por eso calladas, se fueron forjando los talleres de alfabetización, y nosotrxs como educadorxs.

La carrera de profesorado de sociología –de la cual yo egresé- tiene un bloque de materias pedagógicas dedicado casi exclusivamente a la educación secundaria, al trabajo con adolescentes en las aulas de las escuelas formales. Mi conocimiento acerca de las características y particularidades de los adultos como sujetos educativos fue algo que aprendí en el territorio. También a educar en otros contextos, con otros objetivos, a repensar constantemente la práctica buscando no que responda a unos contenidos arbitrariamente establecidos, sino a una educación que sirva en lo cotidiano, que genere empoderamiento y capacidad de transformación, que integre otras necesidades y busca soluciones colectivas a problemáticas cotidianas (O., alfabetizadora, profesora de Sociología).

Justamente respecto a mi carrera y disciplina, Letras, me aportó algo que es un gran bache en la carrera que es la formación en alfabetización. Si bien se asume que daremos clases en nivel medio, la realidad es que en muchas escuelas podemos encontrarnos con casos preocupantes de analfabetismo funcional o dificultades grandes para la lectoescritura. Y no sólo en lo que respecta a prácticas educativas, sino también son debates necesarios para pensar la lingüística en general (A., alfabetizador, estudiante de Letras).

Además, el proyecto implicó poner a dialogar a las diferentes disciplinas en las cuales nos habíamos formado, volviendo esos conocimientos mucho más ricos y planteándonos el desafío de volverlos significativos en la práctica, capaces de dialogar con una experiencia diferente a la nuestra.

Aprendí sobre la ruralidad, el trabajo de la tierra, los movimientos campesinos, aprendí sobre países vecinos como Bolivia y Paraguay sobre el desarraigo y las injusticias y las diversas maneras de explotación. También aprendí sobre la solidaridad, la sororidad, el compañerismo, sobre la sopa de maíz y la sopa paraguaya, sobre la(s) lucha(s) y la organización (...) Entonces, así como lxs educadorxs ayudamos a lxs alfabetizandos a releer su mundo, ellxs me ayudaron a releer el mío y juntxs buscamos construir el nuestro (J, alfabetizadora).

“Que no se quede nadie sin aprender”, decía el son cubano de la alfabetización, y de algún modo eso se fue incorporando, para nosotrxs, como una forma de ver y estar en el mundo. Somos alfabetizadorxs, además de muchas otras cosas, pero si hay alguien que no sabe leer y escribir, hay un taller que vale la pena poner en pie, y si no hay escuela, hay que inventarla, con los recursos a mano, con las voluntades que estén. La cartilla para alfabetizar de la campaña cubana señala:

“Lo importante es establecer el sitio y crear la escuela. La escuela no es, por supuesto, el edificio. La escuela es esa comunión entre el maestro y los alumnos de cualquier lugar. Las clases se pueden dar hasta debajo de un árbol.” (Campaña de alfabetización cubana, 1961)

La mirada sobre estos procesos políticos educativos contribuyó a construir una sensibilidad propia del colectivo de alfabetizadores. Así, quienes pasamos por los talleres no solo aprendimos nuevos saberes, sino que también comprendimos la importancia de generar vínculos, amistades; que el afecto forma parte inescindible de la práctica alfabetizadora y de cualquier práctica educativa. Entendimos este vínculo como una afectividad, una sensibilidad, profundamente política; ese lazo que permite tender un puente, que sustenta cualquier diálogo posible y permite que haya aprendizaje.

Reflexiones finales

En estas páginas nos propusimos sistematizar parte de la experiencia de extensión llevada adelante durante estos años, poniendo en un primer plano los conocimientos construidos por quienes participaron de los talleres educativos, y, por otro lado, recuperando la incidencia en la formación y subjetividad de lxs militantes extensionistas que formamos parte de este proyecto.

El recorrido en estos años nos permitió concretar un trabajo muy rico, construido con la comunidad de Abasto. En ese marco, la labor educativa constituyó un medio de intervención en el territorio capaz de movilizar y cuestionar la realidad, al tiempo que nos fue transformando como educadorxs y educandxs. Fue a partir de ello que el proyecto inicial desbordó en otros, con nuevos desafíos, en la medida en que los talleres fueron dialogando con la comunidad y las principales problemáticas manifestadas. En ese sentido, la actividad extensionista se constituyó en un espacio de conocimiento y de construcción de nuevos aprendizajes, lejos de pensarse solamente como un ámbito donde poner en práctica lo aprendido en la formación académica.

Además de dar los primeros pasos en el ejercicio de la docencia, para el equipo militante-extensionista la experiencia se transformó en un aprendizaje fundamental en una perspectiva crítica, que implicó la construcción de materiales de trabajo propios —cuadernillos y fichas de descubrimiento— a partir de constituir un espacio de investigación militante que incluyó la indagación sobre las campañas de alfabetización que se produjeron en nuestro continente latinoamericano en contextos revolucionarios (Argentina, Cuba y Nicaragua). Acercarnos a estos procesos fue muy rico para comprender las miradas políticas, pedagógicas y humanas de aquellos proyectos y sus alfabetizadorxs.

El encuentro para hacer las chirriadas constituye una de las memorias que elegimos rescatar para contarnos como experiencia en este presente, porque manifiesta cómo pensamos la propuesta alfabetizadora y aporta un

saber que nos permitió tender un puente con las compañeras de Abasto para hacer posibles los aprendizajes y conocimientos construidos. Asimismo recuperamos el encuentro TOMATE considerando que es un aporte importante para interiorizarnos sobre la situación de lxs trabajadorxs quinterxs en la periferia platense, desde sus propias voces. Deja también en evidencia cómo nuestro desconocimiento como educadorxs forma parte de la dinámica de aprendizaje, en cuanto punto de partida para construir nuevos saberes, así como para desnaturalizar y pensar nuevos vínculos posibles, (por ejemplo, el caso de la venta directa de verdura, sin intermediarios). Ambos ejemplos buscan dar cuenta de cómo se concibieron los talleres, desde la práctica concreta.

Quienes participamos mayoritariamente de esta experiencia extensionista somos mujeres, tanto educadoras como educandas. Este dato no es menor en la medida en que el analfabetismo es una problemática que afecta principalmente a las mujeres. En el territorio son también ellas las que protagonizan la lucha y se organizan para transformar condiciones de vida injustas, armando una olla popular, poniendo en pie un comedor, cortando la ruta para exigir infraestructura para la escuela, levantando una Casa de las Mujeres. A medida que transitamos este camino, fuimos construyendo vínculos de confianza y saberes fundamentales para nombrar nuestras opresiones y poder intervenir en ellas. Las desigualdades que nos plantea la sociedad patriarcal en la que vivimos comenzaron a hacerse cada vez más evidentes y con esto, mayores los espacios de encuentro y organización para luchar contra esa realidad, al calor de un movimiento feminista y de mujeres que en los últimos años se ha hecho más visible y masivo.

Así, la alfabetización y los diferentes espacios educativos fueron un lugar central desde donde pensarnos, hacer lugar a nuestras voces y, en un marco de confianza, empezar a construir estrategias que tensionaran la realidad que nos atraviesa. Un modo de vincularnos con la comunidad, tendiendo los puentes necesarios para construir nuevos saberes y configurar otros mundos más justos, otros horizontes de lo posible.

Referencias bibliográficas

Abbattista, M. L. (2013). Las políticas de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973-1974): el caso de la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Material elaborado para los talleres: "La alfabetización en los procesos de transformación social", 15 de agosto de 2013.

Abbattista, M. L. (2013a). La Campaña Nacional de 1961 y la liquidación del Analfabetismo en Cuba. Material elaborado para los talleres: "La alfabetización en los procesos de transformación social", 12 de septiembre de 2013.

Attademo, S. (2008). Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas? [En línea]. Mundo Agrario, 9(17). Recuperado de:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3162/pr.3162.pdf

Attademo, S. y Salva, M. C. (2000), Horticultura y condiciones de vida en un área subrural. Ponencia presentada en el X Congreso Mundial de Sociología Rural. IRSA. Río de Janeiro

Benencia, R. (1999). El concepto de movilidad social en los estudios rurales. En Giarraca N. (coord.) Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas. Buenos Aires: La Colmena.

Benencia, R. (2005). Redes sociales de migrantes limítrofes: lazos fuertes y lazos débiles en la conformación del mercado de trabajo hortícola (Argentina). Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. Agosto 2005.

Benencia, R., Ramos, D. y Salusso, F. (2016). Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas. Mundo Agrario, 17(36).

Castro, A. (2016). Saberes migrantes. Trayectorias de productores bolivianos del periurbano platense. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Capítulo I). ISBN 987-1183-57-7

Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Editorial: Siglo XXI.

Hart Dávalos, A. (1990). A veinte años de la campaña de alfabetización. En Cultura en revolución. México: Editorial Nuestro Tiempo.

Lemmi, S. (2015). La dialéctica entre conciencia y existencia. Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003. Izquierdas, 25.

Ministerio de Educación de Argentina (2008) Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973. Dirección de Jóvenes y Adultos. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de Cuba (1961). Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba (1961). Cartillas Alfabetícemos y Venceremos. Recuperado de <https://www.mined.gob.cu/>

Ministerio de Educación de Nicaragua (1988). Vencimos. Cruzada nacional de alfabetización. Puño en alto, libro abierto para América Latina. Tomo I. México.

Ringuelet et al. (1991) La producción hortícola en el Partido de La Plata: Cuestión Productiva, Cuestión Social y Cuestión Ambiental. Cuestiones Agrarias Regionales N°6, pp. 25-28, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Zabala, J. (1961) Poema. Encuentro de Alfabetizadores. Finalización de la Primera Campaña, Cuba.

Documentos

Cuadernillo de Alfabetización (2013), Proyecto de Extensión FaHCE "Alfabetización en el cordón hortícola platense".

"Espacio de investigación militante: conocernos como pueblo" (2013), Proyecto de Extensión FaHCE "Alfabetización en el cordón hortícola platense".

Cuadernillo de Alfabetización (2014), Proyecto de Extensión FaHCE "Alfabetización en el cordón hortícola platense".