



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



**FCC**  
Facultad de Ciencias  
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba  
**Facultad de Ciencias de la Comunicación**

**BIBLIOTECA OSCAR GARAT**

**LA VOZ DE LOS DESEOS**

El sentido de la lectura literaria, en estudiantes de primer ciclo de la extensión áulica del barrio Zepa de la escuela primaria base José Hernández de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el segundo cuatrimestre 2021

Galizzi Gabriela Patricia

Giménez Miriam Liliana del Rosario

**Cita sugerida del Trabajo Final:**

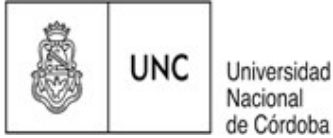
Galizzi, Gabriela Patricia; Giménez, Miriam Liliana del Rosario. (2022). “La voz de los deseos. El sentido de la lectura literaria, en estudiantes de primer ciclo de la extensión áulica del barrio Zepa de la escuela primaria base José Hernández de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el segundo cuatrimestre 2021”. Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba (inédita).

Disponible en Repositorio Digital Universitario

**Licencia:**

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional





**Universidad Nacional de Córdoba**  
**Facultad De Ciencias De La Comunicación**  
**Licenciatura en Comunicación Social**  
Trabajo Final de Grado

**LA VOZ DE LOS DESEOS. El sentido de la lectura literaria, en estudiantes de primer ciclo de la extensión áulica del barrio Zepa de la escuela primaria base José Hernández de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el segundo cuatrimestre 2021**

Galizzi Gabriela Patricia

Giménez Miriam Liliana del Rosario

06/2022

Licenciatura en Comunicación Social

**Orientación en Investigación y Planeamiento en Comunicación Social.**

Trabajo Final de Grado

**LA VOZ DE LOS DESEOS. El sentido de la lectura literaria, en estudiantes de primer ciclo de la extensión áulica del barrio Zepa de la escuela primaria base José Hernández de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el segundo cuatrimestre 2021**

Autoras: Galizzi Gabriela Patricia DNI: 17.156.151

Giménez Miriam Liliana del Rosario DNI: 13.152.865

Directora: Mgter. Ma. del Carmen Cabezas

Co-directora: Dra. Melisa Gisela Maina

2022

## Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Córdoba, por formarnos como profesionales. A nuestra directora Mtger. María del Carmen Cabezas y co-directora Dra.Melisa Maina, por guiarnos y acompañarnos durante este proceso.

A nuestros hijos/as y nietas/os por estar a nuestro lado y disfrutar de esta experiencia junto a nosotras

A Lumumba por su apoyo incondicional

A nuestras familias por estar a nuestro lado

A nuestros amigos/os por su amor e infinito aguante

A nosotras mismas por lograr nuestro sueño

## RESUMEN

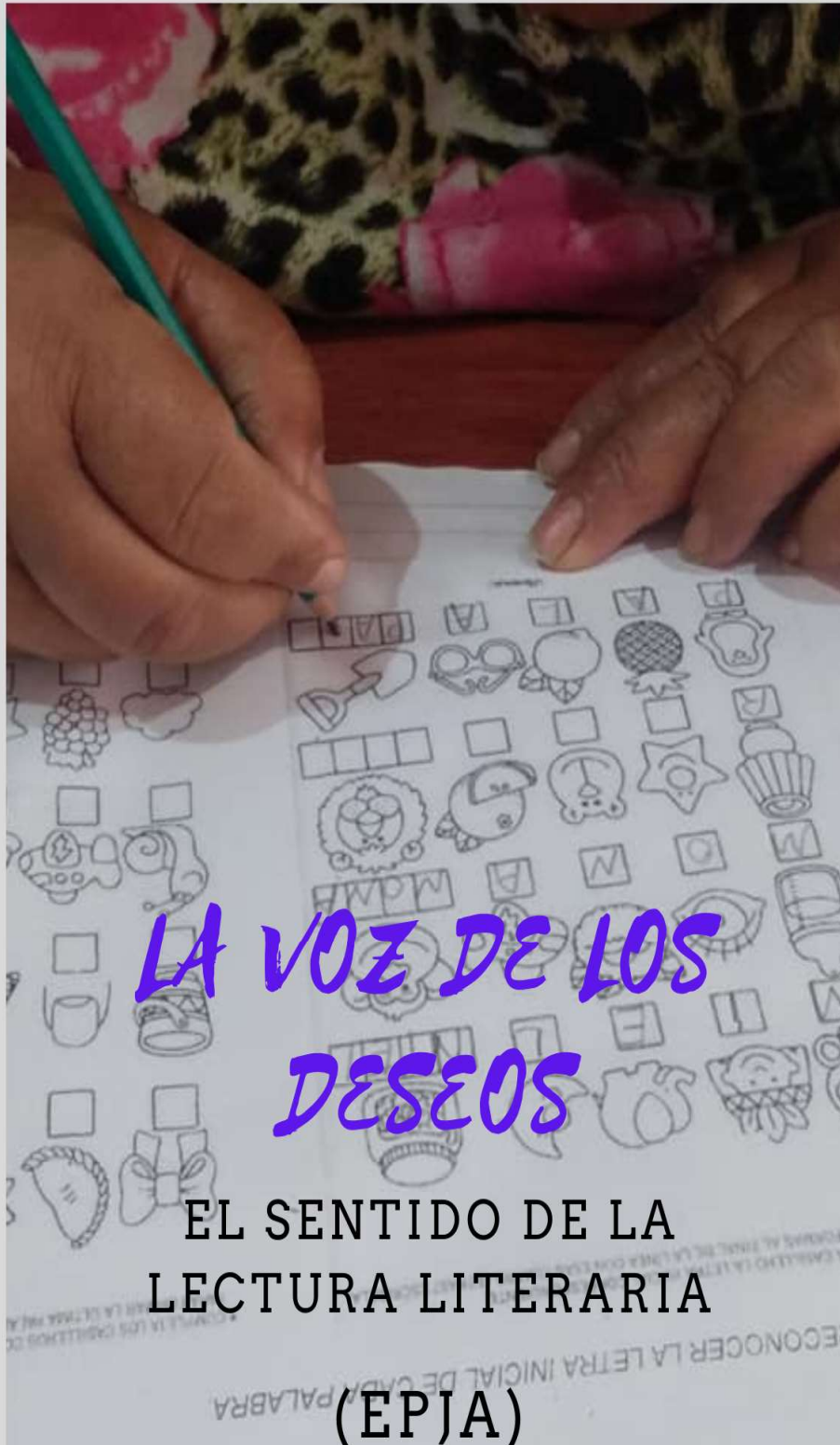
Esta investigación se ha llevado a cabo con la finalidad de explorar el sentido que le otorgan a la lectura literaria alumnas/os de la modalidad de educación primaria de jóvenes y adultos (EPJA), durante el segundo semestre del año 2021. Partiendo de conocer la historicidad de la institución como del barrio donde se encuentra el anexo, para comprender la experiencia que estudiantes otorgan a la literatura.

Se utilizó metodología cualitativa y se realizó una intervención literaria. Este estudio posibilita reflexionar sobre los sentidos que las/os lectoras/es construyen en el ámbito escolar. En ese sentido, se puede advertir que tales sujetos al encontrarse motivadas/os y seguras/os, es beneficioso para su desarrollo del proceso educativo.

La lectura literaria en las/os estudiantes entendemos que se relaciona con su historicidad, sus experiencias en la trayectoria escolar y la apertura del docente frente a los desafíos en los nuevos escenarios en la EPJA. Esa complejidad es la que buscamos abordar en el trabajo.

La educación formal desarrolla procesos de lectura literaria pensando en el futuro de las/os estudiantes para que logren sus metas formando estudiantes críticos, propositivos y reflexivos que puedan desenvolverse y desarrollarse en el ámbito social y cultural. El trabajo final de grado aspira a ofrecer datos sobre el proceso de lectura literaria en un grupo de estudiantes de un barrio sociosegregado, y así aportar a los debates sobre la relación estudiantes, texto, docente.





# LA VOZ DE LOS DESEOS

EL SENTIDO DE LA LECTURA LITERARIA

(EPJA)

## Índice

Introducción.....	8
Justificación.....	9
Objetivos.....	10
Objetivo general.....	10
Objetivo específico.....	10
Pregunta.....	10
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>11</b>
1.1 Derecho a la educación.....	11
1.2 La enseñanza de la literatura en las escuelas.....	12
1.3 Reforma.....	15
1.4 Educación de adultos en la LEN.....	16
1.5 La EPJA en Córdoba.....	17
1.6 Nuevos escenarios.....	20
1.7 Currículum.....	21
1.8 Currículum/ Literatura.....	22
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>27</b>
2.1 Antecedentes.....	27
2.2 Marco Teórico.....	31
2.3 Cultura y experiencia.....	31
2.4 Lectura desde la experiencia en el campo educativo.....	34
2.5 Práctica transformadora.....	36
2.6 Experiencia de la lectura.....	37
2.7 Práctica pedagógica.....	38
2.8 Metodología.....	40
2.8.1 Tipo de investigación.....	42
2.8.2 Nivel de investigación.....	42
2.8.3. Enfoque metodológico.....	42
2.8.4 Técnica de recolección de datos.....	43
<b>Capítulo 3 Análisis.....</b>	<b>44</b>
Primera parte.....	45
3.1 La cultura y la institución.....	45
3.2 Aula.....	49
3.3 Práctica pedagógica.....	52
3.3.1 Docentes.....	55
3.3.2 Alumnas.....	56
3.3.3 Espacio de encuentro y literatura.....	61
Segunda parte.....	63
3.3.4 El sentido de la lectura literaria.....	63
Conclusión.....	71
Bibliografía.....	74
Anexo.....	78



## Introducción

La presente investigación tiene como propósito analizar el sentido que le otorgan las/os alumnas/os a la lectura literaria en la extensión áulica del barrio Zepa de la escuela primaria base José Hernández de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) primer ciclo (población conformada por la etapa de alfabetización, primera, segunda y tercera etapa), durante el segundo cuatrimestre 2021, esto es, en el contexto de protocolo de cuidados en la reapertura de la presencialidad en las escuelas durante la pandemia COVID 19.

Reflexionamos la lectura literatura desde la noción de alteridad, esto es del estar con, “*el reconocimiento del otro en su dignidad humana, (...) el (re) conocimiento de (lo) otro*” (Biagini; Roig, 2008, p.239), porque pensamos la lectura literaria desde la experiencia, por tanto, aparece un alguien, un algo, un *eso*, en definitiva un acontecimiento que es exterior a mí, extraño a mí, que no pertenece a mi lugar (Larrosa 2003). Comprendemos que, sólo es posible en una cultura solidaria, que da lugar a la pluralidad y variedad de voces, desde la noción de polifonía de Bajtín (1986) habilita a detenerse en la producción de sentido de las/los alumnas/os de la extensión áulica del barrio Zepa, atendiendo los diversos contextos en que ocurre la enseñanza de educación permanente de jóvenes y adultos.

Para ello, pensamos la práctica de la lectura desde una concepción materialista de la cultura, en donde la cultura deviene sentidos, reflexiones que hacen a la experiencia común. A su vez, el materialismo cultural de Williams destaca, que en la cultura hay producción y no sólo reproducción con lo cual toma los productos como prácticas sociales y no como productos, lo que conlleva a analizar las condiciones en que esas prácticas se dan y no sólo identificar sus componentes (Cevasco, 2003). De esta manera, al destacar la producción la cultura tiene carácter dinámico e histórico. El énfasis histórico expone a entender las culturas en su particularidad históricas. Es decir, la cultura es remitida a un proceso general imbricado en la constitución de instituciones, en todas las prácticas sociales de significar las experiencias por las cuales la comunidad experimenta una forma de vida (Williams, 1982). Entonces, la cultura comprende las culturas políticas, instituciones educativas, los procesos de comunicación, la literatura, entre otros etcéteras.

Como toda investigación, es necesario efectuar un recorte de la realidad para enfocar y analizar con mayor exhaustividad, el tema elegido se realiza a partir de metodología cualitativa, que nos permitió tener contacto con aquello que los sujetos dicen de sus sentimientos, de sus experiencias de vida, de las ideas que se les ocurren, las bromas, etc.

Elementos que entendemos que son ricos para comprender la experiencia que estudiantes vivencian al momento de de una lectura literaria.

El trabajo se encuentra organizado del siguiente modo: comenzamos con la descripción de los objetivos y problema de nuestra investigación. En el “capítulo 1” nos abocamos a la historia de la EPJA a nivel nacional y en la provincia de Córdoba junto con su normativa. En el “capítulo 2” desarrollamos los antecedentes, el marco teórico que aborda los lineamientos y los conceptos teóricos que dan sentido a nuestra investigación y metodología describiendo las técnicas y perspectivas utilizadas en nuestra investigación. El “capítulo 3” abordamos el análisis de datos obtenidos en nuestras experiencias y en el encuentro literario. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones.

### **Justificación**

Esta investigación surge de la pregunta sobre los sentidos que le otorgan las alumnas/os de la extensión áulica EPJA a la lectura literaria. Una vez que pueden acceder a ella ¿ desarrollan un estudio crítico de los textos?, ¿reconstruyen la subjetividad?. Asimismo nos preguntamos si la currícula educativa actual brinda herramientas para que la/el estudiante sea protagonista de su camino educativo. Luego de plantearnos estos interrogantes hemos desarrollado esta investigación.

Realizamos una investigación sobre la lectura literaria en la extensión áulica de barrio Zepa de EPJA donde se pretende describir cómo las/os alumnas/os le otorgan sentido a la lectura literaria en el contexto escolar ya que algunas/os no han asistido a la escuela o bien no han finalizado la trayectoria escolar cuando les correspondía por situaciones de trabajo, familiares, de salud o fueron excluido del sistema educativo en un momento determinado en la educación de adultos en el transcurso del tiempo.

De esta forma, nuestra investigación busca que, desde las singularidades de las/os alumnas/os, ellas/ellos construyan procesos de aprendizaje de la lectura literaria que permitan una reflexión crítica de la realidad con el fin de lograr la reconstrucción de la subjetividad. La investigación propende por un sujeto que, a partir de la experiencia literaria comprenda la multiplicidad de sentidos y saberes que le abre la lectura literaria y, a partir de sus experiencias vitales, posiblemente, transformen su subjetividad.

Frente a esta realidad y análisis, nuestra investigación puede aportar para el debate y la reflexión de maestras/os sobre sus prácticas en la lectura literaria en el contexto de la EPJA. Para que la escuela sea el lugar de recuperación de sueños, desde un lugar crítico y reflexivo.

### **Objetivo General**

Comprender el sentido de la lectura literaria que le otorgan las/os alumnas/os de la extensión áulica de barrio Zepa de la escuela José Hernández, escuela pública provincial de Córdoba, Capital, de la modalidad de Educación de jóvenes y adultos (EPJA) en el segundo trimestre del año escolar 2021.

### **Objetivo Específico**

a)- Analizar el rol que cumple la lectura literaria en las alumnas de la extensión áulica de barrio Zepa.

b)- Identificar las prácticas de lectura literaria en la contribución de la transformación personal y social de las/os alumnas/os de la extensión áulica de barrio Zepa.

### **Pregunta de investigación.**

¿Qué sentido le otorgan las/os alumnas/os de la extensión áulica de barrio Zepa a la lectura literaria?

## Capítulo 1

### 1.1 Derecho a la educación

Nos proponemos en nuestra investigación conocer la experiencia de la lectura literaria como construcción de sentido en jóvenes y adultos realizada en la extensión áulica de barrio Zepa. En ese sentido, en una primera instancia entendemos necesario, llevar a cabo un abordaje desde del cuerpo normativo nacional y provincial de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), a los fines de conocer cómo se origina esta modalidad de enseñanza, y dentro de este marco centrarnos en la lectura literaria. A partir de ese recorrido podremos entender cómo situarnos en la actualidad de la modalidad, atendiendo su contexto socio histórico, su organización administrativa y estructural que establece el art. 17 de la ley 26206 (LEN) y su especificidad.

Si bien se podría decir que la exclusión social y la pobreza son los rasgos identitarios de la EPJA, no es suficiente para abarcar a todos los sujetos que la conforman, (jóvenes expulsados del sistema escolarizado para los cuales operan políticas compensatorias), población excluida y/o discriminada por diversas razones a quienes se destinan políticas sociales, y los sujetos que no se encuentran en alguna de estas situaciones pero les asiste el derecho a demandar aprendizajes continuos mediante programas de educación permanente (Caruso, 2008).

El Estado en la LEN art. 47 garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas, a través de su especificidad y en el Anexo I – Resolución CFE N° 118/10 punto 24. La misma habla de restituir el derecho a la educación en el marco de la educación permanente de jóvenes y adultos supera la visión compensadora y se orienta a la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida.

La Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario EPJA 2008<sup>1</sup> de Córdoba manifiesta la necesidad de atender e intervenir en contextos que exceden la tarea pedagógica, alumnas/os con problemas ligados a la ley, falta de asistencia por precariedad de condiciones de vida, entre otras razones que se pueden observar en el contexto del salón de clase de barrio Zepa,

---

<sup>1</sup>La existencia de una demanda por un currículo propio, marca un inicio diferente a otros procesos de elaboración o cambio curricular que fueron sucediéndose en el sistema educativo a los largo de los años noventa <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>

que nace como un CENPA, (Centros Educativos de Nivel Primario de Adultos), y luego se transforma en una Extensión áulica de la escuela nocturna primaria José Hernández, donde los educadores de adultos enfrentan constantes desafíos implementando estrategias de abordaje que contempla la posibilidad efectiva de inclusión de jóvenes y adultos.

Los CENPA son de origen nacional, surgen en 1965 como Campaña de Alfabetización, dependiente de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y luego se incorporan al Sistema Educativo Formal a partir del año 1980. Organizativamente, se sostienen con un solo maestra/o, quien está a cargo de todos los ciclos y las distintas tareas administrativas, docentes y de limpieza. Bajo la modalidad presencial, funcionan de lunes a viernes generalmente en horario nocturno, aunque pueden modificar su horario de funcionamiento atendiendo a la demanda de los alumnas/os si así lo requiere. Asimismo, funcionan en escuelas nocturnas, ya sean bases o anexos, a fin de jerarquizar el nivel.

Para la EPJA el concepto de “sujeto pedagógico” es una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento. Es así que un/a estudiante es considerado, es decir no sólo como sujetos pedagógicos sino también como productores de conocimiento y transformadores del medio en el cual se desenvuelven. Continuando con Anexo I – Resolución CFE N° 118/10 punto anexo 3.6.- 45. y la Resolución CFE N° 254/15 – Anexo I en el área de lengua punto 77 propone la formación de lectores críticos que amplíen su repertorio de lecturas tanto literarias como no literarias y que logren hacer dialogar los textos entre sí y con otras expresiones del arte (cine, pintura, música, entre otras), como así también comprenderlos en el contexto socio-histórico de su producción.

Emilia Ferreiro (2000) psicóloga y pedagoga argentina, sostiene que: *“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos”* ( p.1). Agregamos que no sólo es marca de ciudadanía, sino que es parte de un derecho constitutivo del ser humano y la forma de expresar sus ideas en el mundo.

## **1.2 La enseñanza de la literatura en las escuelas**

Durante las últimas décadas del siglo XIX, quienes dirigían el destino de nuestro país y producto de políticas sociales e inmigratorias ponen en funcionamiento estrategias de “argentinización” en las escuelas planteando la necesidad de crear escuelas nocturnas. En ese contexto se introduce, de manera progresiva, la lectura de poesías y trozos en prosa, de

autores nacionales (Guic, 2019)<sup>2</sup>. En este sentido, la enseñanza literaria responde a las demandas de ideologías de políticas educativas. Del mismo modo, la historicidad de la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba y la alfabetización en Argentina tienen influencia de Domingo Faustino Sarmiento, como director general del Consejo Nacional de Educación, quien movilizó a docentes a enseñar en sus casas, mientras que el Estado nacional ofrecía cursos para obreros en escuelas nacionales que, por la gran deserción de alumnos, éstas no prosperaron<sup>3</sup>.

En este contexto se promulga La Ley 1420 en 1884 y es considerada la base primordial del sistema educativo nacional. Los ejes fundamentales de la ley 1420 se centraron en la gratuidad, la obligatoriedad escolar y la formación laica, con el objetivo de que la escuela fuera un medio al alcance de los niños y niñas. En dicha normativa también entendemos que se pueden encontrar las primeras huellas para comprender de qué manera aparece representada la educación de adultos y su relación con el estado nacional influenciado por la Ley 4874, denominada Lainez, permitió al Estado Nacional la creación de escuelas en las provincias y de este modo, extender el alcance de la ley 1420.

De acuerdo a lo establecido en el artículo 12 de la Ley 1420, se tenía que brindar una enseñanza mínima que comprendía lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía nacional, entre otras. Se enfatiza en la enseñanza de lo nacional, debido al fenómeno inmigratorio en Argentina, que se complementa con el fomento de la creación de bibliotecas escolares y en su Art. 11 se establecen las escuelas para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y las escuelas ambulantes, en las campañas que no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas en todo lugar donde hubiese o fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos donde el número mínimo de 40 alumnos era necesario para la apertura de un curso. Durante el siglo XX el sistema educativo nacional consolidó su estructura y orientó sus preocupaciones en la formación de docentes, en la construcción de las escuelas y en la selección de los materiales para la enseñanza.

Ya en 1965 se había puesto en marcha el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, primera campaña de alfabetización masiva organizada en nuestro país desde el

---

<sup>2</sup> Guic, L. (2021) José María Ramos Mejía y Las multitudes argentinas, la construcción del patriotismo finisecular [en línea]. *Revista Temas de Historia Argentina*. Volumen 1 ( 29). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11993>

<sup>3</sup> Paredes, S. M., & Pochulu, M. D. (2005). La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36 (8), 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie3682774>

Estado Nacional. En 1968 se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y centros educativos fijos y móviles en todo el país, con una organización curricular flexible, enmarcados en políticas internacionales de fuerte inspiración desarrollista. Además se produce la diferenciación que se realiza con las escuelas primarias comunes (escuelas de las infancias) de siete años, que venían de la ley 1420.

También se instalan “unidades docentes” en núcleos poblacionales marginados, en instituciones laborales, sindicales, sociales o recreativas y la realización de convenios que facilitarían la intervención de entidades públicas o privadas. En consecuencia se abocaron a la tarea de recopilación de material cultural, lingüístico y gráfico en todo el país, inspirados en los postulados freireanos<sup>4</sup> quedando en silencio durante la dictadura militar. Así, en el contexto de dictadura cívico militar de los años 1976 - 1983 muchas experiencias educativas no estatales se constituyeron en experiencias desde las ONG, algunos sectores de la Iglesia, los curas del tercer mundo, etc. Igualmente, muchas de ellas fueron desarticuladas. En estos contextos, la literatura suele ser objeto de vigilancia. En ese sentido, retomamos la reflexión de Jorge Larrosa (2003), quien afirma: “*Los textos que podrían ser censurados serían aquellos en relación a los cuales la gente podría aprender a describirse de otra manera, a transformar la vida de las personas*”. ( p. 28).

Por su parte, las provincias organizaron sus estructuras en los Ministerios de direcciones destinadas a promover la Educación de Adultos. Se crearon centros educativos de adultos teniendo en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales como la UNESCO que comprometieron a los estados miembros a erradicar el analfabetismo antes de fin de siglo. En 1985 hasta 1989, se organiza desde un órgano oficial nacional La Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente y cabeceras de esta comisión en cada provincia. Desde la década de 1990 se comenzó a hablar de “Educación de jóvenes y adultos” (EDJA) en lugar de la tradicional fórmula de “Educación de Adultos” (EDA). El cambio en la designación indica la aceptación de que su población está constituida, cada vez más, por estudiantes menores de 20 años. (Brusilovsky, 2012). De esta manera asistimos a un cambio de denominación, en donde se incluye a los jóvenes, dando cuenta de la mutación del campo. En la actualidad, se lo nombra como EPJA y se vincula a concepciones de la educación a lo largo de la vida.

---

<sup>4</sup> Freire (2008) expresa en “Cartas para una maestra” que una escuela en la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos(…) el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión que es tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento(…) la comprensión del texto que se lee, que también es tarea del lector, es igualmente tarea del educando participar de la comprensión del conocimiento que supuestamente sólo recibe del maestro.

### 1.3 Reforma

La reforma educativa de los 90 al igual que la literatura tuvo resistencia de los docentes porque la formación en este campo específico había sido jaqueada por dos dictaduras que dejaron sus huellas no sólo en sus prácticas sino en sus hábitos (Bourdieu, 1971).

A fines de los 90, la mayoría de los países de Latinoamérica tenía gobiernos con improntas neoliberales y crisis sociales, como consecuencia de las políticas implementadas. Específicamente, la EPJA estuvo prácticamente invisibilizada en la política de la mayoría de los países de la región, dado que en ese contexto, no representaba una prioridad (Rodríguez, 2009). Esto era posible advertirlo cuando, como consecuencia de este proceso de desmantelamiento desde un nuevo marco normativo, en el año 1992 se cerró la Dirección Nacional de Adultos y la educación de adultos pasa a ser considerada en el grupo de “Regímenes Especiales” junto a Educación Artística y Especial en la Ley Federal de Educación 24.195.

En el año 1999 se define como Régimen Especial al conjunto de ofertas específicas destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del sistema regular de enseñanza. De esta manera la modalidad se relega nuevamente a un lugar subalterno en el marco de las políticas públicas (Lorenzatti, 2003; De la Fare, 2010; Levy 2012).

Esto confirma que muchos Estados adoptaron una modalidad de intervención vinculada con acciones de “omisión” (Ozlack y O’Donnel, 1981) respecto de estas problemáticas. Así lo afirman para Argentina diversos estudios realizados (Brusilovsky, 2006; Lorenzatti, 2004; Sirvent, 1998) que señalan que, en ese mismo período, se interrumpieron planes, programas y se eliminaron estructuras de gestión que relegaron su importancia y contribuyeron a su marginalidad<sup>5</sup>.

En el marco de las profundas transformaciones económicas y sociales de la época aparecen nuevas necesidades educativas. Varios fueron los programas para promover la construcción del sistema de escritura: el programa de alfabetización cubano Yo Sí Puedo<sup>6</sup> y el Programa

---

<sup>5</sup> Para mayor información sugerimos leer Rodríguez, L. (2009) Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Efora*, volumen 3, Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Disponible en: [www.usal.es/efora](http://www.usal.es/efora)

<sup>6</sup>El programa “Yo, sí puedo” ha sido creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente del Ministerio de Educación de la República de



Nacional Encuentro, Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos<sup>7</sup> son ejemplos de ello.

Recién con la reapertura democrática, en la década de 1980 y aún con más fuerza en los años 90, la literatura formó parte de la currícula escolar en otras modalidades y niveles de educación. Un primer impulso para su ingreso fue el Plan Nacional de Lectura durante la primavera alfonsinista que hizo circular producciones literarias de autores argentinos que venían produciendo desde hacía unos años.

Queda como un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional, por otra parte, no se avanzó en la definición de políticas para el sector ni desde el nivel nacional ni desde el nivel provincial.

A partir de los cambios producidos en la década de 2000 tales como disminución del desempleo y políticas sociales de ingresos condicionados en el interior de las clases populares se estableció la distinción entre ocupados asalariados disciplinados por los bajos ingresos y el miedo a la pérdida del empleo y trabajadores precarios o desocupados. Surgieron por eso programas como el “Jefas y jefes de hogar”; con la crisis del 2001 se suman otros ante la crisis que vivió el país. Entonces Aquí encontramos que se abren anexos de escuelas para jóvenes y adultos en los barrios- ciudades en Córdoba.

#### **1.4 Educación de adultos en la LEN**

A partir de conociendo la historización de la normativa de las escuelas de adultos logramos entender la realidad de las mismas en las aulas y su experiencia en la lectura literaria en las/los alumnas/os en ese espacio de diálogo, respeto y confianza ( Freire 2002)<sup>8</sup>. A continuación, desde el plano legislativo, en el año 2006 se promulgaron en el país la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) promulgaciones que cambiaron la mirada sobre el EPJA. Ambas incluyen acciones específicas de gobierno para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. La primera a nombrar es el postula en su artículo 2°: “Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”. La educación de personas jóvenes y adultos se asume en los documentos como responsabilidad

---

Cuba, con sede en La Habana. Llega a nuestro país a través de UMMEP en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales.

<sup>7</sup> Dicho programa se implementa desde el año 2004 desde el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

<sup>8</sup> Freire P.(2002) “*No hay enseñanza sin investigación y no hay investigación sin enseñanza. esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro...*” (p.30) *Pedagogía de la Autonomía* Ed Siglo XXI, Bs As,2002

pública de la que debe hacerse cargo el Estado Federal, garante del derecho a la educación, con responsabilidad indelegable. (Consejo Federal de Educación, 2010)

La LEN abarca cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior y ocho modalidades: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Dichos niveles y modalidades quedaron establecidos en la LEN. La cual tiene como principio central garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. En el capítulo IX, art 46 al 48, la (EPJA) se incluye como una modalidad educativa que garantiza “la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no hayan completado, en la edad establecida reglamentariamente, cualquiera de los niveles educativos exigidos”. En este sentido, en el art 46 se considera a un espacio educativo como una modalidad significa el reconocimiento de la necesidad de brindar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal. Lo que marcó una diferencia total con la normativa anterior.

Consideramos que el estado principal protagonista desde el financiamiento de la educación para adultos, siempre ha sido un tema en la agenda política educativa que se escondió en algunos momentos bajo la alfombra y en otras instancias no tuvo los resultados esperados por distintas razones de políticas del momento y/o diferentes posicionamientos de docentes y de sectores populares frente a los cambios y modificaciones desde la normativa en los centros de la modalidad Jóvenes y Adultos y la propuesta curricular de la misma.

### **1.5 La EPJA en Córdoba**

En 1980, las escuelas primarias de adultos pasan al ámbito jurisdiccional formando parte, en Córdoba, de la propuesta educativa conjuntamente con las escuelas nocturnas.

En la década de 1990 con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las provincias N° 24.049/1992, Ley Federal de Educación N°24.195/1993 y el Pacto Federal Educativo (1993). La población que transita la escuela de adultos, es la población que empezó la escuela primaria y abandonó o repitió varios grados, o dejó sin terminar la primaria por problemas de conducta, por falta de hábitos para el estudio o por dificultades cognitivas. Se proponen paralelamente y para reforzar la permanencia del alumnado, proyectos de escuela creativa y talleres productivos.

En el 2000, se le otorga renovada relevancia a la EPJA y en el 2006 al sancionarse la Ley de Educación Nacional N°26.206, que en su artículo N° 46 reconoce a la EPJA como una de las

ocho modalidades del sistema educativo, destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida.

La lectura tuvo un lugar central en las bibliotecas de las escuelas creadas en los barrios-ciudad y los libros pasaron a ser objeto de numerosos debates a nivel nacional y provincial.. La selección de los libros de texto y más tarde los manuales escolares guiaron las prácticas de lectura. En este contexto, las bibliotecas escolares estuvieron presentes en las prácticas escolares de esas décadas, resistiendo la censura de los años de dictadura y la ausencia de su actualización y desarrollo en el andamiaje legal de la Ley Federal de Educación N°24.195 de 1993, la cual no anidó en ningún artículo la palabra “biblioteca escolar”, dejando de lado progresivamente su presencia en la política pública educativa diseñada para esa década.

En el año 2008, se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y adultos y se crea creó la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, como el organismo responsable de desarrollar las políticas públicas que posibilitaron a los jóvenes y adultos hacer efectivo su derecho a cumplimentar la obligatoriedad escolar (Resolución del Consejo Federal de Educación - CFE N° 22/07). Otro hecho importante en la historia de la modalidad en la provincia de Córdoba se da, en el marco de la Ley de Educación Nacional, cuando se promulga la Ley de Educación Provincial (9870/2010) que reproduce retoma los lineamientos nacionales en materia de educación de jóvenes y adultos. La modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se ha caracterizado por la dispersión y superposición de las propuestas educativas. Los antecedentes planteados a nivel nacional tuvieron su correlato en la provincia de Córdoba. En relación con el desarrollo curricular específicamente, señalamos que en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Provincia sancionó el Decreto N° 278 mediante el cual se aprueba la Propuesta Curricular para Alfabetización Inicial y Nivel Primario de la modalidad. La misma se enmarca en la LEN y en las definiciones establecidas en la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Hamburgo. De acuerdo a lo especificado en el mismo diseño curricular, este documento es demandado por los docentes de la modalidad.

No obstante, a pesar de los avances legislativos y las definiciones dadas, aún se continúa debatiendo entre los especialistas acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría “educación de jóvenes y adultos”.

Para Lorenzatti, María del C. (2010):

*“La situación de no cursar la escolaridad obligatoria, que desde el discurso de las políticas educativas es asumida como un derecho inherente al mismo sujeto, debería ser contemplada en el marco de una dinámica social más amplia, que no siempre permite asumir derechos y posibilidades educativas (...) En Córdoba, especialmente de los programas destinados a este grupo de jóvenes, Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT).” (p-68)*

Brusilovsky y Cabrera (2005)<sup>9</sup> observan que la expresión Educación de Adultos constituyó siempre un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares

La Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA)<sup>10</sup> plantea que, la educación de adultos es el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social se considera “adultos” desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

La EPJA puede conceptualizarse de muy diversas maneras. Algunas son más totalizadoras dado que integran varios atributos y otras, como sostienen diversos autores (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Ezpeleta, 1997) la definen de acuerdo con sus propósitos, las edades o las características sociales de los/as destinatarios/as.

El artículo 53 de la Ley N° 9870/2010 plantea que es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar para las personas que no la han completado en la edad reglamentariamente establecida y brindar capacitación técnico profesional a la población adulta.

En la misma ley el artículo 54 dispone que el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba debe articular los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos con

---

<sup>9</sup> Brusilovsky y Cabrera (2005) *Convergencia* Revista de Ciencias Sociales 12(38). Disponible en <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1464>.

<sup>10</sup> CONFINTEA: Conferencia Internacional de la Educación de Adultos, integrante de la UNESCO. Estas conferencias se realizan cada diez años, variando su sede. Con posteriores informes de lo elaborado en las mesas de trabajo y plenarios, dan el marco y líneas de acción para la educación de adultos.

otras organizaciones culturales y de la producción a fin de brindar un servicio eficiente y de calidad.

## 1.6 Nuevos escenarios

En el 2020 se comenzó a vivir un nuevo escenario en educación, tiempo de la pandemia mundial COVID-19 y la pregunta de la comunidad educativa fue ¿qué pasa con las escuelas? Los docentes y el gobierno a su vez se preguntaban ¿cómo sostener una propuesta educativa que no era presencial ni a distancia? ¿cómo se garantiza el derecho a la educación y a la salud? Observamos que durante el ASPO salieron a la luz las desigualdades sociales y educativas, especialmente en lo que refiere al acceso de dispositivos. Lo tecnológico así como la conectividad fue la que dejó ver estas diferencias en los/las docentes y alumnos/as, el acceso a dispositivos y conectividad.

A modo ilustrativo traemos en consideración las palabras del docente en CENPA de la extensión barrio Zepa, expresa en la entrevista realizada en noviembre 2021: *las/os alumnas/os que no podían asistir, las/os adultos debían quedarse en sus casas con cuidados por su salud ,desprotegidos frente a este escenario, sin teléfonos smart o con uno para toda la familia, con pocos datos de internet para usarlo, que debían dar prioridad a sus nietos para estudiar. Sin poder salir , con miedos , aislados y solos en algunos casos y frente a esto un maestro ,que solo podía comunicarse con algunos de ellos. Se presentaron abandono de alumnos qué tiene que ver estrictamente con esta situación de no tener vínculo y contacto presencial. Aunque las emergencias y los imprevistos son moneda corriente en las escuelas de adultos, son los desafíos que cada día enfrentan los docentes desde antes de la pandemia.* (entrevista maestro, noviembre 2021).

En el 2021 la segunda ola de contagios por COVID-19, los interrogantes continuaban con un debate sobre la presencialidad. Frente a ello, se fueron construyendo el estado alternativas tales como: Seguimos Aprendiendo, a nivel nacional en 2020, complementada con la plataforma Juana Manso en 2021 y Tu Escuela en Casa, en Córdoba<sup>11</sup>. En ellos había contenidos de lengua y lecturas literarias para trabajar desde la casa y demás contenidos curriculares.

---

<sup>11</sup> <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/institucional/tu-escuela-en-casa>

## 1.7 Currículum

En la LEN artículo 48 y la ley provincial de Córdoba en el artículo 55 establecen que la organización curricular e institucional de la educación de jóvenes y adultos responderá a los objetivos y criterios establecidos en las mismas:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

Un Diseño Curricular para el nivel y la modalidad, pero de carácter preliminar. Para su confección se tomaron como referencias los lineamientos generales planteados en la enseñanza Primaria Común y teniendo en cuenta las recomendaciones presentes en la Res. CFE N°118/10 (Anexo I- Pto. 62) El currículum de la modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de enseñanza, integrar ofertas educativas de formación general y formación orientada, articulando itinerarios acordes a las motivaciones,

capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Además, brindará posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo.

### **1.8 Currículum/ Lectura literaria**

Los cambios en la historia de reformas neoliberales en los años 90 en la educación y los efectos de estos cambios en la lectura literaria, implica reconocer la intervención de las formas materiales sobre la producción de sentido y sobre las prácticas de lectura ya que esto garantiza la seguridad de que el dominio de la cultura escrita a cada sujeto abre una gama de mayores oportunidades para la comprensión de la realidad y el ejercicio de la ciudadanía.

En la lectura literaria encontramos la relación entre la lectura literaria y la intervención del maestro en el proceso de la construcción del comportamiento lector. De manera incisiva las investigaciones actuales muestran que los libros además de despertar la imaginación pueden también llamar la atención hacia las características semánticas del texto, así como sobre las lingüísticas.

En el proceso escolar es importante que el docente conozca las características de los textos literarios al plantear de forma adecuada el trabajo, establecer objetivos coherentes al desarrollo del alumno e incentivación para la exploración de la lectura. Para que esa motivación ocurra, existe la necesidad de una diversidad de literaturas. Los textos deben adecuarse al lenguaje de las nuevas tecnologías, con el objetivo de alcanzar a los más diversos gustos e intereses de sus lectores y para que ello ocurra se evidencia la necesidad del maestro/lector como mediador del proceso de lector/alumno<sup>12</sup>.

En tal sentido los educadores podrán evaluar la evolución del entendimiento sobre lo que los alumnos expresan mediante sus lecturas literarias llevadas a cabo. El contacto con textos permite que el alumnado perciba cómo es importante leer y escuchar lecturas y descubrir su mundo interior y exterior con otra mirada. Se puede afirmar que la literatura es vista como herramienta de comunicación para iniciar el vínculo entre alumna y docente.

---

<sup>12</sup> Desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se propusieron, en el 2019 en torno al VIII Congreso Internacional de la Lengua Española, una serie de materiales de acompañamiento pedagógico con el propósito de ofrecer alternativas significativas de prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, para todos los docentes.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2019/Prat-ora-lec-esc-sig.pdf>

El maestro expresa en la entrevista, como utiliza la lectura literaria en su clase y su evaluación: .

*(...)No evaluamos, no se toman instancias de evaluación oral y escrita ,verdad, cada semana o incluso a veces cada jornada de trabajo tiene que ver con un tiempo al final de la clase de empezar a hacer ejercicios de revisión de los aprendido, digamos intentando meterme en ese terreno de la metacognición verdad, bueno, es cómo que la guía se termine o puede que le quede para la siguiente clase porque fue muy larga,porque fue muy compleja entonces a veces que no termine la idea se desarrolla la mitad o un 70%.(...)Repasar, reconstruir su propia respuesta, para poder resolver cada consigna de trabajo bien. Entonces nosotros consideramos que eso es el acto de evaluación o de valoración de aprendizajes. Si se quiere algún modo en el que los estudiantes son protagonistas de ese acto de evaluación(...)*

“La literatura es, primitivamente, ingeniería de palabras. Es mediante la palabra oral o escrita que ella realiza. Ella surge de la necesidad para los hombres, desde los orígenes, registrar y compartir sus experiencias, fantasías y más aún, los valores y enseñanzas, transmitiendoles a las generaciones futuras. De esta forma, la literatura existía incluso antes de la invención de los códigos escritos, cuando los hombres sólo tenían la función de la oralidad para establecer la comunicación y el intercambio con otros. Por lo tanto, es con la palabra oral, antes que con la escritura, cuando la literatura suma su cuerpo y se realiza (Souza, 2010, p.9).

En la actualidad se preguntan ¿qué aportes realiza la lectura literaria al desarrollo del pensamiento?. Este y otros interrogantes responden los materiales realizados desde el Plan Provincial de Lectura de Córdoba (2019) que conforman una colección que se pone a disposición de toda la comunidad educativa con el propósito de fomentar la conformación de posibles escenarios de aprendizaje en la escolaridad obligatoria,

En el Anexo II – Resolución CFE N° 118/10 La estructura modular puntos 17,18,19,20, se adopta para la EPJA a nivel nacional un diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza. Definen como módulo, el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte.

Los módulos permiten una multiplicidad de formas de articularlos entre sí, personalizando la formación del estudiante, los módulos requieren un sistema de correlatividades que oriente el aprendizaje, ofreciendo al estudiante criterios para la regulación de su trayectoria formativa.



A su vez, un módulo puede estar formado por secciones o unidades organizadas de distintas formas según diversos criterios, tales como núcleos de contenido o niveles de aprendizaje. Corresponde a las jurisdicciones definir el campo de contenidos y la organización de cada módulo. Cada módulo es una unidad a la que se le debe asignar la acreditación parcial que le corresponda en cada plan de estudios. Además, permiten que el docente trabaje con diferentes grupos de alumnos en forma simultánea, orientarán en la programación de su propuesta didáctica según el estado de los conocimientos de los alumnos al momento de inicio y el avance subsiguiente, para el cual considerará tanto la progresión en el proceso de aprendizaje como la progresión en los conocimientos de cada área o disciplina secuencia lineal a partir de la continuidad y profundización gradual de los contenidos.

Las expectativas de logro de cada módulo se orientan a la adquisición de competencias, entendidas como “capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran cantidad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desempeño personal y participación activa en los procesos sociales.

El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados. Aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento. Frente a una articulación entre comunicación y educación popular con teorías que se entrecruzan en educación formal: Teoría del Constructivismo, Piaget. Teoría De la asimilación, Ausubel. Teoría Socioeconómica, Vygotsk,. Teoría de Descubrimiento, Bruner.

**Tabla 1***Diseño Curricular en Lengua*

MÓDULOS/EJES	ORALIDAD	ESCRITURA	REFLEXIONES SOBRE LENGUA
ALFABETIZACIÓN INICIAL Escuchar y hablar	Caracterización de la lengua oral. Importancia de la escucha atenta El diálogo.	Caracterización de la lengua escrita. Aspectos del sistema de escritura. Proceso de lectura.	Categorías gramaticales. La oración y el párrafo.
NIVEL PRIMARIO			
Módulo 1 Narración	El lenguaje como medio de comunicación. El proceso comunicativo. Elementos de la comunicación.	Elementos de la narración. Superestructura. Participantes.	Cohesión : estrategias de sustitución. Normas gramaticales. Familia de palabras.
Módulo 2 Descripción	Textos instructivos. Poemas descriptivos. Descripción de imágenes.	Importancia de la identificación del tema. Comprensión de consignas.	Estructura de la oración. Diptongos y triptongos. Variedad lingüística
Módulo 3 El diálogo	Presencia del diálogo en la vida cotidiana. Características generales.	La argumentación en la conversación y en los medios de comunicación. Estrategias de escritura.	Pronombre Reglas de acentuación. Cohesión.
Módulo 4 Texto expositivo	Pautas para su lectura. Importancia del paratexto. Esquema de contenidos y resúmenes.	Selección de temas para su lectura. La información. Plan general.	Reglas ortográficas. Las preposiciones.

*Nota.* Esta tabla muestra cómo está diseñada progresivamente la currícula en lengua según los módulos para poder avanzar de acuerdo a las necesidades y trayectorias de las/os estudiantes.

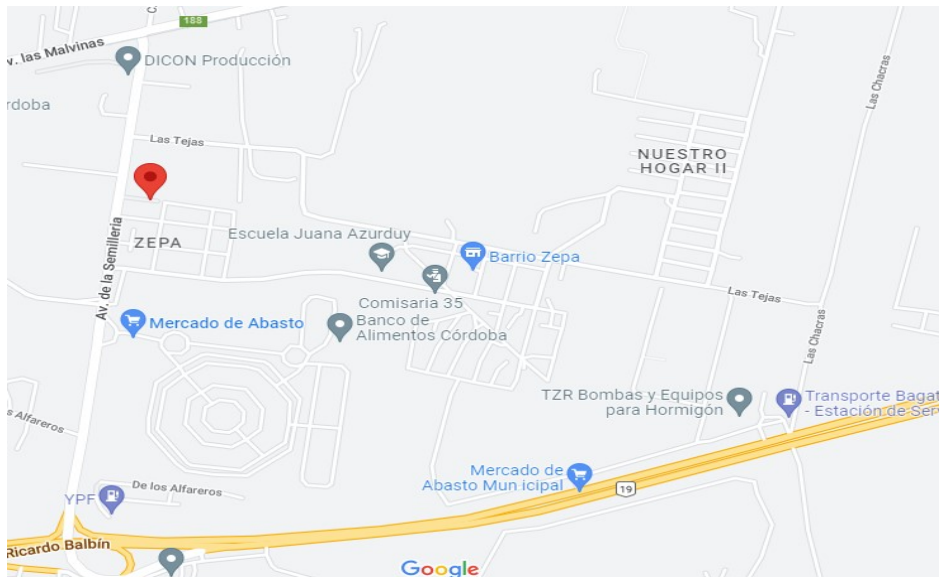
Es necesario plantearse como meta la formación de adultos que sientan placer al leer y escribir de manera competente, capaces de producir y comprender textos ficcionales: cuentos, poesías, dramas, leyendas, etc., como no ficcionales: cartas, afiches, prospectos, noticias, entrevistas, instructivos, etc. El docente crea un ambiente favorecedor para que, aquellos que han tenido escasas oportunidades de participar en experiencias de lectura y escritura puedan desarrollar su potencial para leer, comprender y producir textos variados.

En el anexo 13. Art. N° 138 el Estado asume la responsabilidad específica de garantizar la alfabetización de las personas jóvenes y adultas y la finalización de la educación primaria y secundaria. Esta responsabilidad tiene como fundamento la consideración de todas las personas como sujetos de derecho, por lo que la educación de las personas jóvenes y adultas deja de ser un desafío para constituirse en una responsabilidad indelegable del Estado.

El educador busca favorecer la comunicación y la confianza con sus alumnos. Es necesario que se cree un lazo mutuo de intimidad y por ello debe respetar las necesidades y los tiempos que cada uno necesita. La comunicación no es una especialización que está presente en toda la educación. En palabras de Kaplun *“para toda acción educativa, aun la que se realiza en forma interpersonal, se necesita conocer de comunicación”* (Kaplun, 1985, p.9)

Figura 1

*Plano de barrio Zepa (imágen capturada de Google Maps)*



*Nota: el plano muestra la ubicación de la extensión áulica barrio Zepa*

## Capítulo 2

### 2.1 Antecedentes

En virtud a nuestra pregunta de investigación sobre el sentido que le otorgan las/os alumnas/os a la lectura literaria, llevamos a cabo una búsqueda bibliográfica sobre investigaciones afines y conocer cómo se ha abordado el tema la lectura literaria en la EPJA. Dentro del material recolectado organizamos a partir de los conceptos cercanos o similares a los utilizados en nuestro trabajo final.

Palabras claves: Cultura - Experiencia- Subjetividad- Lectura literaria

Encontramos numerosas investigaciones sobre la lectura literaria en instituciones formales de la EPJA , sin embargo, son pocos los que hacen un análisis sobre la experiencia lectora de la lectura literaria de las/os alumnas/os en esa modalidad (Ferreya, Horacio Ademar, Blanas de Marengo, Brusilovsky Silvia, Cabrera, Maria E.).

Identificamos tres categorías que tienen relación con la EPJA y la lectura literaria.

a. *La cultura y la lectura*: podemos decir que el educador enseña cuando conoce el contexto, la cultura del sujeto a educar y, desde los saberes de los que dispone, entender cómo enseñarles generando estrategias de enseñanza y aprendizaje. Considerando la existencia de saberes que provienen de su propia cultura y hacen a su identidad, apreciar y valorar estos conocimientos también forma parte del proceso educativo .

b. *Prácticas pedagógicas*: las sugerencias didácticas del currículum de Córdoba (2008) derivan de la adhesión de la propuesta a la línea de Vygotsky, según la cual el desarrollo psicológico y social del sujeto presupone la existencia de relaciones sociales que es necesario considerar, la importancia de personas, circunstancias, grupos de trabajo, ambientes y determinadas motivaciones. (...) En ese sentido, es necesaria la organización de actividades en las que se convierta, paulatinamente, en protagonista de su propio proceso.

Entre el/la que enseña y el/la que aprende, entre el/la maestro y el discípulo, entre el/la profesor/a y el/la alumno/a, siempre hay un tercero: El libro. Un libro que funciona como el lugar de la comunicación. La comunicación, para emplear esa palabra dudosa, es comunicación con lo desconocido. Pero comunicar con lo desconocido exige la pluralidad. (Larrosa, 2003)

c. *Experiencia literaria*:

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de eso que me pasa.

- Reflexividad, subjetividad, y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me de eso que me pasa.

- Pasaje y pasión en lo que tiene que ver movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de eso que me pasa.

- Puesto que la experiencia es una relación, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto. (Larrosa, 2009, p. 17).

La bibliografía de cada uno de los ejes es amplia, no obstante, encontramos análisis desde la capacitación docente, el currículum y la literatura; aunque investigaciones sobre la construcción del sentido que le dan las/os lectoras/es a la lectura literaria en la EPJA lo encontramos en la educación no formal. Teniendo en cuenta lo anterior, se tuvo que consultar la bibliografía de cada una de las categorías, nombradas anteriormente por separado, para luego tener los elementos teóricos necesarios para abordar una relación de las categorías en el sentido que le dan las/los alumnas/os a la lectura literaria basada en la experiencia en el Anexo de barrio Zepa.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los antecedentes son las temáticas de intervención analizadas, la estructura general de la tesis en todos sus capítulos, los autores utilizados y las dimensiones estudiadas: Larrosa, Freire, Petit, Lorenzatti, Kaplún, Hirshman, R. Williams, E. P. Thompson.

También consultamos revistas académicas digitales y participamos en congresos que se realizaron sobre la modalidad. El facebook del Anexo de barrio Zepa, antes y después del trabajo de campo, que el docente utiliza para comunicar las/os alumnas/os que ingresan y/o los trabajos que realiza con las/os alumnas/os en sus clases, a través de comentarios o fotos. Entre los trabajos de investigación que nos orientaron sobre el tema, teniendo en cuenta las categorías mencionadas fueron:

a) *Tema:* "¡¡¡Cómo que nací conociendo!!!" La multimodalidad en los procesos de alfabetización de adultos por Maria del Carmen Lorenzatti (2008).

*Problema:* Indagar cuales son los conocimientos cotidianos, que en relación con el mundo social, tienen los alumnos de nivel primario de jóvenes y adultos y cómo se vinculan a través de la cultura escrita. Avances de tesis doctoral de María del Carmen Lorenzatti

En el trabajo de campo de la autora Maria del Carmen Lorenzatti (2008) nos aportó una guía con respecto a nuestro trabajo con las/os alumnas/os en su contexto. Esta es una ponencia de avances de una tesis doctoral de Literacidad, que parte de considerar a la lectura y la escritura como prácticas sociales; donde lo oral y lo escrito presentan una relación compleja y se mezclan en una comunicación real desarrollada en contextos específicos. Desde cuáles son

los conocimientos cotidianos que, en relación con el mundo social, tienen las/os alumnas/os de nivel primario de jóvenes y adultos y cómo se vinculan a través de la cultura escrita. Se analiza qué se lee, qué se escribe y de qué se habla sobre el mundo social en la institución escolar.

*b)Tema:* Reconstruyendo las huellas del pasado reciente en los Centros de educación de adultos y/o jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Gran Mza

*Problema:*La línea de las desigualdades sociales y educativas.

Maria Cristina Romagnoliromagnoli\_cristina@yahoo.com

Segundas Jornadas de Sociología Balances y desafíos de una década larga (2001- 2015): aportes y debates desde la Sociología FCPyS-UNCuyo Mendoza, 27 y 28 de agosto de 2015  
Mesa 19: Rupturas y continuidades en las políticas educativas en los últimos veinte años. Balances y perspectivas .Facultad de Educación Elemental y Especial - SECTyP – UNCuyo. 2015.

En el estudio de caso en el Gran Manzana, la investigación trabaja sobre la línea de desigualdades sociales y educativas, la creciente desigualdad de las escuelas primarias según las clases sociales, dan cuenta de la construcción social de la oferta escolar y la conformación del origen social de su matrícula reconociendo la influencia de los cambios en la estructura social y de las distintas políticas educativas. Esta presentación focaliza su estudio sobre las transformaciones en los Centros de educación de adultos y jóvenes de Mendoza que coinciden con la afirmación de Ezpeleta (1997) la educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia lo político, preocuparse por la educación de adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población y/o “su inclusión diferencial” agregamos nosotros y describen las características de la propuesta educativa en esta institución y similares y el origen social de su matrícula en la etapa del “Empate social,” en la etapa de la “Gran asimetría” y en la actualidad e identificar continuidades y rupturas en la oferta educativa de las instituciones.

*c)Tema:* Educación de jóvenes y adultos. Una experiencia de co-formación docente continua.

*Problema:* Análisis de los procesos de organización e implementación de un Postítulo de Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos entre un Instituto de Formación Docente (IFD) y un equipo de investigación del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía Y Humanidades (CIFYH), de la Universidad Nacional de Córdoba.

Cotta Carrizo Carla, Pinotti Maria Laura (2017). U.N.C. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La investigación realizada por Cotta Carrizo C., Pinotti M.L.: Nos interesó porque se analizaba la capacitación docente por la escasa presencia de espacios de formación docente para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Esta tesis refleja los procesos de organización e implementación de un Postítulo de Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos. El mismo se realizó de modo conjunto entre un Instituto de Formación Docente (IFD) y un equipo de investigación del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía Y Humanidades (CIFYH), de la Universidad Nacional de Córdoba. Este trabajo de investigación nos interesó al tener como objetivo comprender cómo se configuró la formación específica del educador de jóvenes y adultos desde la singularidad de esta propuesta de formación. Esta experiencia se produjo entre los años 2007- 2010.. La presente investigación, se inscribió en un proyecto más amplio: “Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente” (2016-2017). Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, CIFYH,

*d)Tema:* Análisis de la producción de estudios e investigaciones referidos a temas de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) en Argentina, correspondientes al período 1990-2009 .

*Tema:* La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina.

La Educación en Debate Documentos de la DINIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación ARGENTINA 2011

La Educación en Debate Documentos de la DINIECE presenta un análisis de una producción de estudios e investigaciones referidos a temas de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) en Argentina, correspondientes al período 1990-2009 .Una reconstrucción histórica de las principales ideas, discusiones y producciones sobre la EDJA en nuestro país a partir de la apertura democrática de los 80 Y relevación de trabajos referidos a la EDJA en Argentina.

*e)Tema:*De la historia literaria a otra cosmovisión. Estudios de Teoría Literaria Revista digital, Año 1, Nro. 2, 2012 Facultad de Humanidades

Este trabajo nos orientó frente a los cambios de paradigma en la enseñanza literaria con respecto a las ideologías hegemónicas en distintos momentos desde su constitución, producto de las políticas inmigratorias incentivadas previamente, pusieron en funcionamiento estrategias de “argentinización” que encontraron en la escuela el mejor escenario para su transmisión. Así, con la instauración de una Historia de la Literatura Argentina dominada por

la ascensión épica de Martín Fierro, se configuró el modo de leer literatura y aprender la identidad durante casi todo siglo XX.

## **2.2 Marco teórico**

En nuestra investigación, después de leer los antecedentes, de realizar las observaciones y entrevistas de campo y realización del taller literario en el anexo Zepa entendemos que la lectura literaria es una herramienta para las/los alumnas/os de esta institución, en la construcción de sentido, y la transformación de su vida cotidiana y su mirada al mundo. En el contexto de nuestros trabajos lo que nos interesa especialmente es comprender el sentido que le dan las/os alumnas/os a la lectura literaria en el EPJA.

Presentamos las perspectivas teóricas que abonaron la construcción del objeto de estudio de esta investigación. Para ello organizamos la presentación en ejes teóricos que se fueron delineando a lo largo del trabajo y constituyen herramientas para profundizar el análisis de los datos y enriquecer la reflexión en relación con la problemática estudiada.

## **2.3. Cultura y Experiencia**

El pensamiento de uno de los padres fundadores de los Estudios culturales, Raymond Williams (1982), entendemos que es significativo para nuestro trabajo ya que tiene como núcleo la idea de que la cultura no es un añadido, sino el modo material que nos relata las prácticas y expectativas de una comunidad. Su proyecto intelectual busca resignificar la noción de cultura y sociedad y el modo en que se han formulando desde otras perspectivas, pone el acento en los significados comunes e individuales. El objetivo de este autor es implementar una nueva forma de vida, y transformar el acto de pensar en otro recurso de esperanza examinando las categorías que utilizamos para pensar. Estas categorías encarnan un modo de vida y una visión del mundo (Cevasco, 2021).

El autor interpreta la cultura como sistema signifiante realizado, donde se reconoce la existencia de otros tipos de organizaciones sistemáticas (económicas, políticas, generacionales) y de sistemas específicos de señales y signos que se interrelacionan en la medida en que son parte de un sistema signifiante que los contiene: el sistema social. La cultura aparece como un condensador de sentidos y reflexiones que hacen a lo común, a la experiencia común, es la suma de todas las descripciones disponibles. En este sentido, la



noción de cultura que postula Williams se aleja de interpretaciones que la asocian a las bellas artes, donde se suele ubicar a la literatura.

En ese marco interpretativo, la co-municación cumple un rol clave, el de compartir significados comunes y volverlos activos, sistemas de comunicación. Es la forma en que los sujetos recrean la cultura, unos en relación, o no, con otros. El énfasis es puesto en una definición de cultura democratizada y socializada, que abarca las reglas del arte pero la supera ampliamente y coloca las expresiones artísticas en un mismo horizonte de inteligibilidad: la cultura se vuelve común y corriente, está al alcance de la mano de todos (Williams, 2008, p. 40).

La cultural como núcleo central aporta, una manera inclusiva de pensar la cultura, manera que abre la posibilidad de pensar el sistema social y sistema signifi-cante como mutuamente constituyentes. La cultura es entendida como “*todo un modo de vida, un proceso social general*” imbricado en todas las prácticas sociales. (Williams, 2001, p. 234) Y, desde este horizonte llega a la concepción del materialismo cultural. Dentro del contexto de la década del 50, los estudios culturales representan un trabajo intelectual que se edifica como continuidades y rupturas con las ideas sobre la cultura predominantes en su época, en especial con las gestadas dentro del pensamiento marxista. (Hall, 1994). Esta corriente de pensamiento pone en la mesa la crítica al modelo de base-superestructura. Asumen un análisis de la cultura que la aleje de la concepción puramente proyectual de los procesos engendrados en la base económica (Maccioni, 2020). Así, en esta búsqueda Raymond Williams desde su materialismo cultural contribuye a construir una perspectiva que integra lo material y lo simbólico, la reproducción y la producción de la totalidad social. Para ello, propone una alternativa en la interpretación de la noción de determinación (Cevasco 2003).

En la tradición marxista, la cultura es algo meramente superestructural, un reflejo de la estructura y pasaba a un segundo plano porque era vista como algo ideológico que sólo se transformaría si se transformara la base, es decir, las condiciones sociales y materiales. Entonces, la base, las relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio de las fuerzas productivas, determina a la superestructura, las actividades culturales o ideológicas. (Cevasco 2003). Williams rechaza la idea de determinación y de reflejo en tanto piezas mecánicas de una ficción que no responde a los procesos totales desde los que funciona dinámicamente la realidad (Williams, 1980).

La “determinación” nos ayuda a pensar en aquello que nos determina, nos condiciona, que nos deja atados a las condiciones sociales que no nos permiten movernos pero también las condiciones objetivas históricas que es lo que nosotros determinamos. No podríamos hacer

nada porque ya todo estaría condicionado. Para el materialismo cultural, ésta se crea viviendo. En ningún caso está completamente determinada por factores externos. Las formaciones culturales, donde se vincula la vida en común y la experiencia individual, nunca pueden ser atadas previamente, ni predefinidas.

La literatura, siguiendo a Williams (2001) la enmarcamos dentro de la trama cultural más amplia, cuya expresión y existencia está vinculada esencialmente al contexto social de su producción con lo cual, el proceso de concebir la cultura bajo el esquema mecánico de base-superestructura como dogma de fe conduce irremediabilmente al error teórico. Asimismo, para hacer efectiva su reproducción, la cultura precisa llegar a todos los intersticios de la vida, ser experiencia. Dentro de los estudios culturales la noción de experiencia tiene diferentes tratamientos, que enfatizan lo vivido, a la par que destacan el carácter creativo e histórico de los sujetos individuales y colectivos. Un concepto que entendemos que es fundamental para nuestra investigación, ya que a través de entrevistas y el taller experimental en el Extensión áulica es posible explorar los sentidos materiales que las/os estudiantes otorgan al momento de leer, escuchar, mirar textos literarios

Para Edward Thompson (1989) la noción de experiencia es central como componente de la cultura. Vale decir, experiencias comunes duraderas en tanto se construyen históricamente y que configuran distintas expresiones, posiciones políticas y/o alternativas de acción que desarrolla la comunidad a partir de ellas. El autor, con la idea de experiencia, pretende rescatar la necesidad de estudiar de manera rigurosa las especificidades de la vivencia de hombres y mujeres en el tiempo, sin someter a los mismos a las direccionalidades o reducciones de ningún orden o “deber ser”.

Finalmente, la perspectiva del autor se orienta a comprender lo que le sucede a un colectivo que va conformando una conciencia a partir de la experiencia (material y simbólica), que es histórica, se encarna en diversas expresiones culturales y que, como tal, conforma la experiencia de nuevos sujetos (Thompson, 1989, p. 423). El autor entiende el potencial de actuación del ser humano dentro de los límites establecidos de la experiencia material, que no necesariamente es abarcadora puesto que el actuar humano se crea y recrea justamente en la vivencia práctica y concreta, como así también en la reflexión y pensamiento que las mismas personas hacen sobre sí y el mundo. La experiencia es, entonces, la acción y reflexión humana actuando a la vez, diálogo entre ser y conciencia social, como un circuito que permite llegar al resultado de una experiencia modificada (Thompson, 1981, p. 185).

#### 2.4. Lectura desde la experiencia en el campo educativo

Siguiendo con la noción de experiencia, el autor español Jorge Larrosa (2006) doctor en pedagogía y licenciado en Filosofía, observa que, en el campo educativo, hay un uso y abuso de la palabra experiencia sin tener conciencia de las posibilidades que brinda este término. La apuesta del autor se constituye en la necesidad de pensar la experiencia desde la experiencia (Larrosa, 2003). Plantea que el sujeto *“es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que eso que me pasa, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.”* (Larrosa, 2003, p.91). En la idea de *eso que me pasa* la experiencia es remitida a una relación del sujeto con la realidad es decir, es entendida como un punto de inscripción de una realidad que le es ajena, y esa inscripción es única y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto.

Jorge Larrosa (2003), plantea concebir la lectura como la comunicación de relatos e intercambio de experiencias en la búsqueda continua de un nuevo sentido y no como un proceso de adquisición de conocimiento. La lectura en la escuela se concibe como un hacer práctico, se lee con un objetivo pero no con emoción o pasión ( p.96).

Muchas veces, en la clase, se lee para conocer más no para aprender a vivir y ser. En palabras de Jorge Larrosa, los docentes deben permitirse *“[...] la exploración de otra posibilidad digamos que más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar en la educación (y la lectura) desde la experiencia”* (Larrosa 2003, p.85). Por lo tanto, será necesaria la reflexión sobre el que hacer docente, reflexión que es la fuente de la experiencia de lectura, la cual ocurre en el encuentro del maestro/a, el/la estudiante y el libro, *“un libro que funciona como el lugar de la comunicación”* (Larrosa, 2003,p.521).

Desde el autor, la lectura es pensada *“como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos”* (Larrosa, 2003, p.26). En este sentido, la experiencia es transformadora, el lector se hace consciente que, después de ella, no será el mismo. La conceptualización de experiencia en lo que refiere a nuestro objeto de análisis, nos permite atender aspectos de lo que las/los estudiantes hacen al realizar una lectura literaria, esto es el compartir saberes y construir con otros conocimientos de manera dialógica, se vivencia y se observa como una serie de interacciones que se nutren con lo que no se tiene previsto, reconfigurando y recreando sentidos y significados contruidos en las trayectorias de vida personales y grupales. En este sentido, la experiencia supone una alteridad y una exterioridad absoluta del mundo, pero implica a su vez la reflexividad y apropiación sensible, pasional y corporal necesariamente única del sujeto:

“... eso que me pasa tiene que ser ajeno a mi, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera. (Larrosa, 2003, p.88).

La experiencia, entonces, aparece como un acontecimiento exterior al sujeto, no hay experiencia sin la aparición de un alguien, de un algo, o de un acontecimiento que es exterior, que no pertenece al lugar del sujeto. La experiencia no es una cosa que pasa así, sin más, ni una cosa que le pasa a otro o que sucede en el mundo y no me afecta, sino todo lo contrario: es un sujeto abierto a su propia transformación, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación, la experiencia lo forma y lo transforma (Larrosa, 2003).

En la escuela se hace una lectura que reconoce en el texto una información para resolver evaluaciones y adquirir un conocimiento pasajero que sirve en un momento determinado pero que no afecta la subjetividad del estudiante ni del maestro/a. La información sirve en el instante, la experiencia sirve para toda la vida. La información va en detrimento de la experiencia: se gradúan estudiantes que resuelven evaluaciones porque están colmados sólo de información. Sin embargo, no logran enfrentarse a los retos sociales porque carecen de experiencias o en palabras de Larrosa para ellos: “*La experiencia es rara, en primer lugar, por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una anti experiencia*”. (Larrosa, 2003, p.88).

En el análisis del autor, la experiencia aparece como condensadora de alteridad, exterioridad y alienación, en tanto funcionan en términos de engranajes que vinculan la subjetividad del sujeto donde la experiencia tiene lugar. Como ya hemos dicho, la experiencia, es aquello que le pasa al sujeto, mientras le pasa, y en ese proceso que es un verdadero acontecimiento, se transforma en algún punto a la persona. Así, el sujeto que atraviesa una experiencia se ve afectado por aquello que pasa, por el acontecimiento que, aunque es externo afecta a la subjetividad, la transforma. El sujeto puede darse cuenta de ello, porque lo afecta, tiene efectos sobre sí mismo, en lo que cree, en lo que siente, en lo que piensa. (Larrosa, 2003)

Tal como apunta el autor, y como estudiantes de Comunicación, entendemos que la experiencia de la literatura es lo que nos pasa a cada uno, dentro de nosotros mismos. En este sentido, reflexionar sobre la experiencia de las/os estudiantes de la extensión áulica implica que algo pase en las ideas de las/los alumnas/os, formas de situarse frente a la realidad y al

otro, con lo cual lo importante no es que se aprenda un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo.

## 2.5. Práctica Transformadora

Desde nuestra pregunta de investigación, sobre el sentido que le otorgan las/os alumnas/os de la extensión áulica a la lectura literaria, frente a las prácticas que disciplinan la enseñanza abordamos el pensamiento del filósofo y educador brasileño Paulo Freire (1970), quien afirma que *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (p. 6). Es decir un proceso de acción y reflexión que implica la conformación de seres críticos/as capaces de cuestionar su propia realidad en pos de algún cambio. A través de su práctica se construyen sentidos y se busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad (Kaplún, 1998).

Freire, toma como punto de partida la crítica a la educación tradicional apoyada en una separación educador-educando que califica como bancaria, en la que las/los educadores depositan información nueva que consideran importante en las mentes de educandos pasivos. En este sentido, en esta práctica educativa los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. Por este motivo defiende la esperanza como una virtud muy importante en la práctica educativa (Freire, 1970).

Así, la educación se constituye como práctica transformadora en la que los seres son parte de su realidad, vida y mundo junto con los/las demás. Para ello, Freire propone un proceso participativo y recíproco entre educador/a-educando/a, donde ambos/as se constituyen como protagonistas de un proceso en el que crecen juntos/as. *“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”* (Freire, 2015, p. 90). Es fundamental el diálogo que implica el pensar crítico, entre educador y educando, generando una verdadera comunicación para que la misma se transforme en acción.

Asimismo, para el autor, la alfabetización es la mejor vía para la liberación. Gran parte de su carrera la dedicó a alfabetizar a los adultos dando las bases sólidas a la educación de adultos/as, superando el discurso puramente administrativo porque los actores son los adultos y no las instituciones educativas. Además plantea que las personas con nula o baja escolaridad (Lorenzatti 2012) adquieren un conocimiento nuevo sólo si éste se convierte en

algo relacionado de manera significativa con su vida cotidiana. Así, postula que es a través de la investigación de temas “generadores”, temas que tuvieran interés para las/los educandos, que podemos denotar el universo temático de aquellas/os. A partir de los diálogos alrededor de estos temas se produce una concientización en la medida en que las/os educandos profundizan en la comprensión de su situación y en sus esfuerzos por mejorar el control sobre ella. *“Investigar el tema generador es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis”* (Freire, 1970, p.87).

## **2.6. Experiencia de la lectura**

A partir de la definición de experiencia que ofrece Thompson, nos centramos en el ámbito educativo, a partir de la posición de Larrosa. En este apartado nos focalizamos en lo que se refiere a la experiencia de la lectura literaria. Para ello optamos por la mirada que ofrece Michele Petit (2012), quien considera la lectura literaria como herramienta para reconstruir la subjetividad en contextos diversos, pues considera que el mundo interior se modifica gracias al encuentro con un libro. Las prácticas de lectura literaria hacen referencia a que el lector es un sujeto activo que se apropia del texto, *“(…) lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor”* (Petit, 2001, pág. 28). En efecto, la lectura literaria invita a que los lectores se involucren en la lectura de tal manera que logren situarse en otro lugar, con otros personajes para así fomentar que los lectores construyan su propio sentido, en el que sus experiencias previas toman un lugar bastante importante. En este sentido, es necesario señalar la importancia de contar con la posibilidad de compartir con otros las experiencias de lectura, puesto que los lectores necesitan exteriorizar lo que han vivido con cada lectura. Al leer se descubren significados que no nos imaginamos, el aprender a leer se convierte en ir más allá de lo que palabras dicen aunque depende con qué intención leemos, no es igual en el ámbito escolar, donde predomina lo curricular. En esta misma línea, Larrosa (2003) sostiene que el sentido del texto consiste en la representación de las cosas y las ideas, ligadas a la construcción del sujeto y su relación con el contexto socio histórico y los valores que lo determinan.

Se trata, entonces, en respetar las individualidades y las diferentes formas de interpretar un libro de los/as educandos sumergidos en la práctica lectora, con el fin de que logren sumergirse en ese espacio habitable (Petit, 2012) en el que no hay restricción, que sólo lo posibilita la interacción con el libro. De esta manera, la lectura más que un objeto físico se convierte en una herramienta esencial *“para fabricar lugares en donde vivir, y acondicionar*

*pequeños cuartos propios en los cuales pensar, comenzar a decir "yo" y ser el narrador de la propia historia*" (Petit, 2012, p. 271). En estos términos, la lectura literaria es un camino para la construcción y la reconstrucción de uno mismo, como también para darle un sentido a la propia experiencia y forma a los deseos.

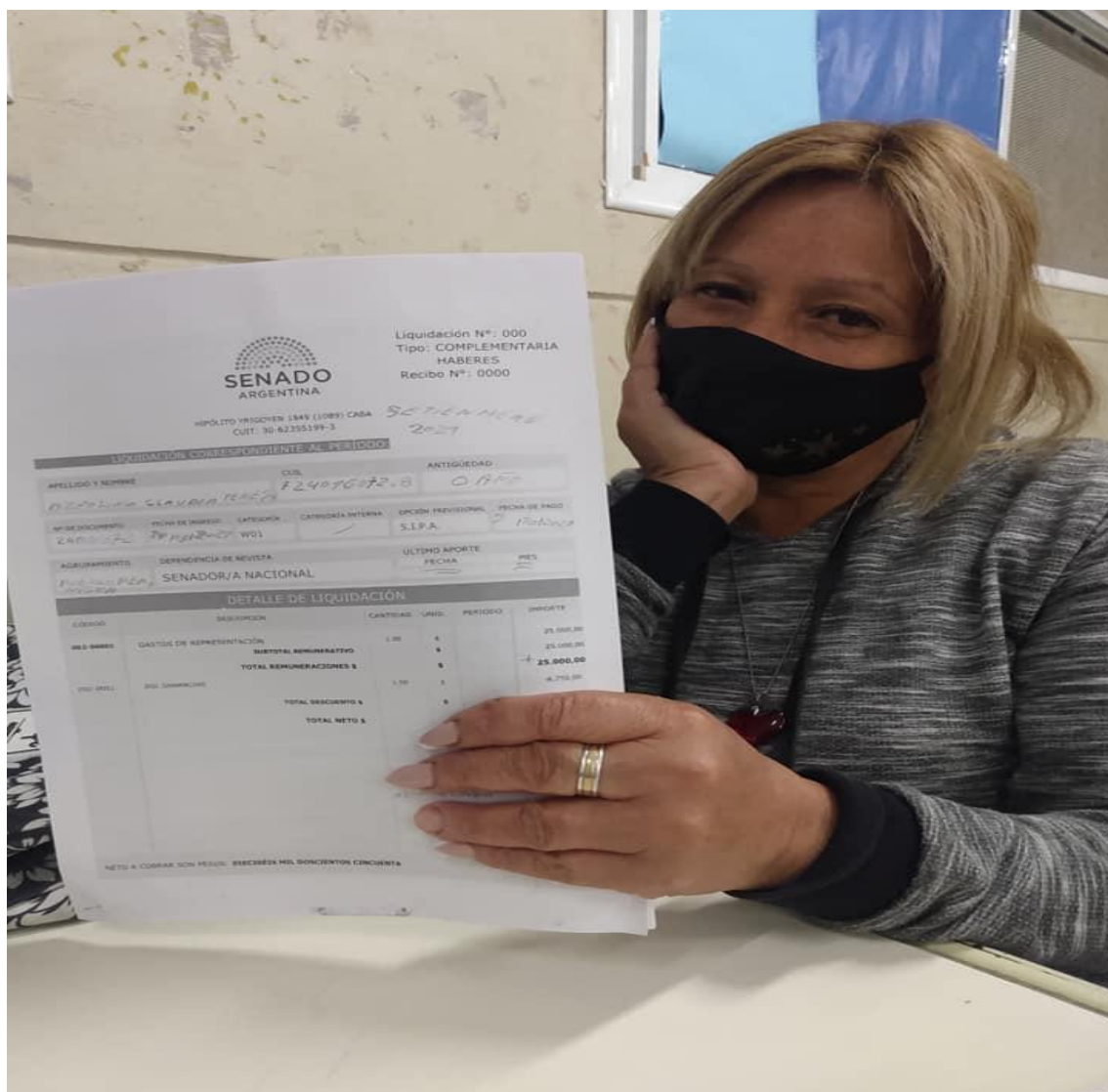
Dicho esto, consideramos que un taller de lectura a estudiantes de la extensión áulica nos permite acceder a aspectos de la experiencia de la lectura literaria en jóvenes y adultos y sea un puente a partir del cual puedan construirse, descubrirse y ser sujetos de su destino, independiente del contexto en el que se encuentren (Petit, 2001). La lectura, en todos los escenarios, produce sentido en algunas frases de algún libro y éstas podrán influir en el rumbo de una vida.

## **2.7. Prácticas pedagógicas**

Cuando hablamos de capacitación docente en la EPJA la profesora en Ciencias de la Educación Lorenzatti M. (2012) de la U.N.C considera que la *"formación docente tiene una raíz esencialmente política"* (p.8) y que por tal motivo no puede mirarse este aspecto si no se conoce el campo concreto en que se ponen en marcha las decisiones tomadas sobre el tema que se materializan en programas, planes de estudios, cursos, entre otros.

La historia de la EPJA nos permitió conocer cómo en la actualidad, todavía, los docentes de la modalidad son de formación docente primaria, que se adquiere en los Institutos de Formación Docente (IFD), donde obtienen el título de profesor/a y habilita para el ejercicio de la docencia en el sistema educativo formal. Desde el Estado, se desarrolla la formación docente continua en la mayoría de los casos en simultaneidad con el ejercicio de la profesión, además de otros perfeccionamientos, capacitaciones, actualizaciones, con diferentes formatos y características.

En la provincia de Córdoba, investigaciones sobre la formación docente de maestros de nivel primario para EPJA (Lorenzatti, 2009; 2011) advierten y confirman la falta de formación específica, destacando la ausencia de formación en la etapa inicial, afianzando la idea de que son docentes para trabajar con niñas/os. Por ello (Lorenzatti, 2004; 2007) indaga sobre el lugar de la educación de jóvenes y adultos en la política educativa argentina, y señala que no sólo es necesario analizar la normativa oficial, sino también la cotidianeidad de estas escuelas. (Figura 2)



*Nota. Alumna de la extensión áulica completando formulario*



## **2.8. Metodología**

### **2.8.1 Tipo de Investigación**

Se trabajará la investigación desde el paradigma interpretativo, descriptivo, método cualitativo. Desde los métodos cualitativos se actúa sobre contextos reales y el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante su participación en los mismos. El presupuesto fundamental es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que los fenómenos sociales son distintos a los naturales, las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes o creencias. La postura metodológica de esta concepción es la del examen directo del mundo empírico social entendiendo que tal estudio permite al especialista satisfacer todos los requisitos básicos de la ciencia empírica: enfrentarse a un mundo susceptible de observación y análisis, suscitar problemas con respecto al mismo, reunir datos a través de un examen disciplinado, descubrir relaciones entre las respectivas categorías de los datos, formular proposiciones respecto de esas relaciones, incorporarlas a un sistema teórico y verificar problemas, datos, relaciones, proposiciones y teorías por medio de un nuevo examen del mundo empírico. Según esta postura, un estudio, para ser científico requiere respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje.

Entendemos que para estudiar los sentidos que construyen las/os estudiantes sobre la lectura literaria es pertinente una metodología cualitativa. Para lo cual decidimos realizar observación participante, entrevistas estructuradas a estudiantes y semiestructurada a docentes . Asimismo llevamos a cabo un taller participativo “*Literatura y Comunidad*”

#### **Proyecto**

Nombre: *Literatura y comunidad.*

#### **Objetivo general**

Explorar actividades literarias para brindar espacios de conversación subjetivas con las alumnas.

#### **Jornada I**

Libro: *Los pájaros* de los autores Zullo y Albertine

Tiempo: 50 minutos.

### **Objetivo específico**

-Articular lectura colectiva y conversación literaria.

#### **A. Actividades de inicio**

1. En ronda preguntar y pedir que escriban en un papel: ¿Cuál es su mayor deseo?
2. Guardar los papelitos en una canasta o bolsa y dejarlos en el centro de la ronda.

#### **B. Lectura**

1. Presentación del cuento “Pájaros” y su autor, a través de un power.
2. Lectura en voz alta en ronda.

#### **C. Conversación literaria**

1. ¿Cuál es su opinión? ¿Lo relacionan con algún momento de su vida?
2. Se entregarán distintos tipos de revistas de donde cada una recortará palabras que relacionen con el cuento y pegarlas en un afiche.

#### **D. Actividades de cierre**

1. Lectura de las palabras y los deseos escritos en el papel.

Teniendo en cuenta la propuesta de Freire y el programa de Sara Hirschman (2011) sobre talleres literarios, realizamos un taller incorporando la lectura literaria en las/os alumnas/os para observar que las/os alumnas/os pueden apelar a sus conocimientos pasados y experiencia de vida e integrar ese pasado con la lectura literaria y poder responder la pregunta de nuestra investigación.

A partir de la definición de taller en el currículum de Córdoba (2008) la opción de los talleres, invita a los docentes a considerar los intereses, las necesidades, las problemáticas del grupo y la comunidad, constituyendo una posibilidad para la participación de los/las educandos en la construcción del currículum que se expresa en la toma de decisiones al diseñar y concretar algunos de los talleres para ofrecerles una educación integral, habilitarlos mejores posibilidades de articulación con otros trayectos posteriores que el adulto desee realizar, o utilizándolos como ejes transversales cuando puedan incentivar aprendizajes.

Los talleres constituyen diferentes opciones ofrecidas por los centros educativos con participación de la comunidad, teniendo en cuenta tanto intereses y necesidades de los alumnos, posibilidades y condiciones institucionales como recursos y cualidades profesionales disponibles. La intención de los mismos es abrir espacios que articulen la oferta de educación formal con otros insumos provenientes de distintas expresiones socioculturales que puedan dar respuesta a necesidades, demandas de intereses y deseos de los jóvenes y adultos, ampliando su acceso a los bienes culturales y sociales

### **2.8.2. Nivel de Investigación**

Teniendo presente el objetivo general planteado, nuestra labor investigativa adquiere un carácter descriptivo, es decir, un “estudio descriptivo”. Martha Landa (citada por Emanuelli 2011,p.60) afirma que: *“este tipo de estudios busca caracterizar los fenómenos, identificando sus propiedades, su significado, sus usos, sus funciones, frecuencias y variaciones que en tiempos, lugares o grupos sociales determinados, el mismo presenta”*. Ubicar e identificar nuestro trabajo con este nivel/tipo de estudio se reafirma en las intenciones de la utilización de la lectura literaria como construcción de los sentidos de las /os alumnas/os en el primer nivel de la escuela primaria de jóvenes y adultos, que permita vislumbrar el fenómeno objeto de estudio por medio de un trabajo descriptivo que dé cuenta de los componentes que lo integran, como así también los procesos que llevan a la construcción del mismo.

### **2.8.3. Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico cualitativo descriptivo se emplea para llevar adelante las indagaciones correspondientes. Se seguirá los lineamientos teóricos de Ruth Sautu (citada por Emanuelli 2011, p.37) las *metodologías cualitativas “son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales los condicionamientos de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad”*

#### 2.8.4. Técnicas de Recolección de Datos

Sierra Bravo considera como “observación global” (1988: 256) al primer contacto general con el área donde se piensa desarrollar una investigación para obtener conocimientos básicos de la misma en sus aspectos fundamentales, que sirvan posteriormente de guía en la preparación y ejecución en el estudio proyectado. En este caso su empleo es para profundizar el conocimiento, o detectar las características generales del campo al que se referirá. Un factor que influye en lo que se observa es el modo en que se define lo que es un “contexto”. Hay muchas definiciones de contexto y ha sido tratado desde diferentes perspectivas, lo interesante es remarcar algunos aspectos relacionados con el modo de considerar el contexto: el contexto local inserto en niveles de contexto más amplios; el contexto; el contexto histórico del lugar; el contexto histórico del acontecimiento específico que se estudia y el contexto del enfoque de la investigación. Considerar estos aspectos relativos al contexto puede ayudar al investigador a comprender cómo adquieren conocimientos los individuos o grupos observados, a determinar los factores que constriñen o respaldan la actuación en un contexto dado, o, comprender lo que hace que dos contextos sean funcionalmente equivalentes. En definitiva la tarea será ajustar la pregunta al contexto y el instrumento al fenómeno, al contexto y a la pregunta.

La observación según Massonnat es *“una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan.”* (1989, p. 28).

El objetivo de la observación es nuestro primer acercamiento a los actores de la escuela nocturna base de la extensión áulica, donde realizaremos el trabajo de campo, para nuestra investigación

Realizamos una observación descriptiva no estructurada solo como espectador, participando las dos de la observación, una ubicada a la derecha del SUM y otra a la izquierda del mismo en el momento que se realiza la reunión en su contexto real.

La primera reunión institucional presencial con el CENMA ,Centro Educativo Nivel Medio Adultos, Diecinueve , Anexo barrio Yofre junto a la escuela nocturna José Hernández, donde se reunieron en primera instancias con los alumnos y luego los docentes de la escuela y los docentes de las extensiones áulicas de distintos barrios , entre ellos barrio Zepa, en una jornada “ Educación creativa” a cargo de Roberto Benedetti, guionista, productor y director

de cine de animación, actualmente Director de la Licenciatura en diseño y animación de la Universidad Siglo 21.

### **Capítulo 3**

#### **Análisis**

Nuestra investigación estuvo dentro de un marco ético bajo el cual conducimos la recolección de información. Para lo cual, las/los alumnas/os dieron cuenta, a través del consentimiento informado por el maestro, de su acuerdo a la realización de observaciones, entrevistas y taller literario que indagaban sobre la realidad social y escolar a la que pertenecen. Como alumnas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación fuimos conscientes de la responsabilidad que asumimos frente a la apertura de la Institución. Esto significó interactuar con la comunidad educativa e informarles los procedimientos que, a medida del progreso de la investigación, serían los protagonistas.

La presentación de la experiencia del trabajo de campo consta de dos partes. En la primera, se describe la recolección y construcción de los datos de las entrevistas. En la segunda, centrada en el taller literario que realizamos en la institución, se analizaron notas de campo, que nos permitió evaluar la confiabilidad de los datos obtenidos y reflexionar acerca de lo que se pudo recoger en la Extensión áulica de barrio Zepa, ya que nos encontramos con algunos obstáculos como la asistencia de las /os alumnas/os que fue irregular y debieron ser resueltos a lo largo del mismo.

El análisis consiste en una fase de búsqueda y organización sistemática de los datos. En ese sentido, la decodificación de los datos obtenidos en las entrevistas, las grabaciones, fotografías, taller literario y notas en un cuaderno de campo producidas en nuestra investigación, fueron importantes y constituyen el núcleo principal.

La lectura, en términos generales, se refiere al encuentro significativo que se genera entre el lector, el libro y el coordinador o mediador. Desde nuestro enfoque, a partir de lo que el lector lee e interpreta, empieza a reconstruir su propio mundo y su propia realidad.

La lectura no solamente puede ser vista en términos académicos o de alta cultura, pues su fin último radica en generar un impacto en los lectores, en los cuales ellos se puedan apropiarse de lo que leen y así llegar a transformarse a sí mismos, su propia realidad y su mirada del mundo.

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél (Freire, 1981). Pero esto no ha logrado permear muchas de las prácticas de enseñanza de la lectura porque se sigue acudiendo a las prácticas de mecanización de la lectura.

## **Primera Parte**

### **3.1 La cultura y la institución**

Las instituciones educativas son el espacio donde para algunas personas es el lugar formal donde se encuentran con los textos, con la literatura. Por ello, en esta investigación reflexionamos que, para comprender el sentido que las alumnas le dan a la lectura literaria, es fundamental conocer lo que sucede con las alumnas/os dentro de las instituciones, las aulas. Es por eso que se realizó un acercamiento a ellas a través de observaciones, entrevistas a las/os protagonistas: las/os alumnas/os, las/os docentes y se realizó un taller participativo literario para observar la relación de las/os alumnas/os con la práctica de la lectura literaria.

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, está llevando adelante un proceso de conversión de los Centro Educativo Nivel Primario de Adultos (CENPA) –que sólo cuentan con un maestro de grado para implementar la oferta primaria de la modalidad– en escuelas nocturnas, ya sean bases o anexos (que como tales cuentan con personal directivo y de gestión en las escuelas bases además del docente frente a alumnos), a fin de jerarquizar el nivel.

A diferencia de lo que ocurre en la primaria común (de niñas/os de 6 a 13 años), en la Modalidad de Jóvenes y Adultos, la oferta educativa consta de una estructura organizativa de espacios curriculares que se distribuyen en etapas que, si bien indican sucesión, no son graduadas ni tienen tiempos fijos. Estas etapas están agrupadas en tres momentos: el de la alfabetización inicial, el primer y segundo ciclo, sin que ello signifique que se estructuren en tres años de duración, atendiendo al criterio de flexibilidad de la modalidad.

La extensión áulica de la escuela J.H primaria de la modalidad de Educación Permanente de jóvenes y adultos (EPJA) funciona en la escuela pública J.A nivel primario de barrio Zepa, perteneciente al Ministerio de Educación de Córdoba.

En el edificio de la escuela J. A se dictan dos niveles educativos de diferente modalidad. En el turno de la mañana se dictan las clases de nivel primaria común, mientras que en el turno

tarde funciona lo que llaman CENMA (Centro Educativo Nivel Medio Adultos), secundaria de modalidad jóvenes y adultos. El turno noche también se destina para la extensión áulica de la escuela nocturna base J.H. de la modalidad primaria jóvenes y adultos o la extensión áulica Zepa, como la llaman sus docentes.

En la extensión áulica Zepa se dicta clases un día a la semana en la escuela primaria<sup>13</sup> y dos días a la semana se da clase en un salón comunitario que le prestan en barrio Nuestro Hogar II a 10 cuadras de la escuela, en el horario de 15hs a 18hs.

Al respecto, la directora de la escuela J. H. explica que *“el anexo de barrio Zepa, había funcionado en el año 2006, con algunos estudiantes beneficiarios del plan Jefas y Jefes de Hogar, luego quedó vacante el cargo docente por traslado, no fue cubierto y se cerró”*.

(Directora, J.H entrevista personal, 10 de diciembre de 2021)

Teniendo en cuenta la LEN art. 46, el cierre de las puertas de la extensión áulica Zepa a la que hace referencia la directora, redundaba en que vecinos del lugar perdieron el derecho a aprender y la posibilidad de estudiar, y la ocasión de pertenecer a una comunidad educativa y sentirse parte de la misma.

Frente a esta realidad, la extensión áulica reabrió sus clases en noviembre del año 2018 con un docente a cargo y dos maestros de ramos especiales, a cargo del taller de Plástica y Educación Física, estos abarcan todas las extensiones áulicas de la extensión Zepa<sup>14</sup>. En palabras de la directora:

*“En el 2018, Darío, que vivía en barrio Zepa nos pone en contacto con Verónica, su esposa, para que, como vecina conocida del barrio acompañara a la Directora y docente de grado de la Escuela J. H. a realizar el relevamiento casa por casa para conocer la realidad de la zona sobre posibles estudiantes para reabrir la extensión de la escuela en Zepa”*. (Directora, J.H entrevista personal, 10 de diciembre de 2021)

Más tarde en el año 2019 la extensión áulica desdobló la actividad escolar con el objetivo de facilitar el acceso a vecinos de esa zona ampliando así, la cobertura de oferta educativa al salón comunitario de Nuestro Hogar II que proporciona el hijo de una ex alumna de la escuela Zepa del año 2006.

En cuanto a la ubicación geográfica, la escuela J. A. se encuentra al noroeste (Marengo, 2006) de la ciudad de Córdoba, detrás del Mercado de Abasto, en el barrio Zepa B. Se

---

<sup>13</sup> “La Juana” como la llama la gente del barrio Zepa y alrededores.

<sup>14</sup> La Escuela Primaria para Adultos José Hernández, con base en Yofre H, cuenta con las siguientes extensiones: Arenales, Quintas del Rosario, Evita, Oncológico y barrio Zepa.

construyó en el contexto en el que el gobernador José M. de la Sota creó los barrios - ciudades entregando viviendas a beneficiarios del programa “Mi casa, mi vida”<sup>15</sup>. El Programa “Mi casa, mi vida” (que involucra la construcción de 12.000 viviendas, algunas de las cuales conforman lo que hoy conocemos como ‘ciudades barrio’, y otras destinadas a la ampliación de diversos barrios de la Ciudad) surgió, siguiendo el análisis de María Eugenia Boito (2009), como “respuesta” habitacional para sectores “vulnerables” de la ciudad de Córdoba que ya no eran vistos por el gobierno como sujetos agentes del proceso, sino como “beneficiarios” de un plan gubernamental en el campo de hábitat social. Este programa fue llevado adelante con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)<sup>12</sup>, con contraparte de fondos públicos de la Provincia (Boito, 2009).

Con referencia a lo anterior, algunos habitantes de estos barrios eran habitantes de Villa Urquiza que vivían a la vera del río Suquía<sup>16</sup>. También a familias que ya vivían en el lugar les entregaron viviendas nuevas, los cuales no fueron partícipes del proyecto social de viviendas del programa del Estado, ni consultados para su traslado. De hecho, significó un gran conflicto de resistencia al traslado de los nuevos habitantes por parte de los oriundos del lugar, ya que muchas casas precarias fueron demolidas y se les entregaba una nueva vivienda cercana a donde moraban<sup>17</sup>.

Aunque barrio Zepa no es oficialmente un barrio ciudad los vecinos se unieron para solicitar servicios esenciales logrando: Unidad judicial, pavimentó en la calle principal de la escuela y colectivos especiales<sup>18</sup>.

Nuestro primer acercamiento al campo fue llevado a cabo el miércoles 21 de octubre del año 2021, y consistió en realizar una observación del barrio Zepa, donde se encuentra la escuela J. A y en ella, el anexo de la escuela base de Educación de Jóvenes y Adultos nivel primario J. H. Nos encontramos en la puerta con la directora de la escuela primaria, quien nos contó que no tenían mucha comunicación con el anexo por la diferencia de horario y porque iban un solo día allí. Al recorrer el barrio, con calles de tierra, observamos casas iguales del programa

---

<sup>15</sup>Boito, Cervio, Dalmaso(2009) *La gestión habitacional de la pobreza en Córdoba: el antes y después de las “Ciudades-Barrios”* Boletín Onteaiken ( 7) disponible en: [www.accioncolectiva.com.ar](http://www.accioncolectiva.com.ar)

<sup>16</sup> .Otero.(2019) La Voz del Interior 12 de febrero de 2019

En realidad, son tres barrios que conforman una unidad territorial con Zepa A, Nuestro Hogar II y Ampliación Zepa, un asentamiento que creció en los últimos años rodeado de basurales. disponible en [www.lavoz.com.ar/ciudadanos/zepa-b-barrio-que-se-levanta-entre-todos/](http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/zepa-b-barrio-que-se-levanta-entre-todos/)

<sup>17</sup> Este barrio no fue ciudad ya que el mismo no contaba con medios de transporte, central policial , sala sanitaria.La escuela “La Juana”era la única institución levantada en el espacio donde antes estaban las casas de algunos vecinos.

<sup>18</sup> Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnea\\_62\\_\(C%C3%B3rdoba\)](https://es.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnea_62_(C%C3%B3rdoba))



mencionado anteriormente y casas precarias, especialmente en la zona norte del barrio. Había caballos en la calle, carros con cartones, música de la Mona Gimenez a volumen alto y varones con cajas de vino bailando y gritando. Cerca de la escuela hay una unidad judicial y el mercado de Abasto. Estos rasgos descritos hacen a la cultura del barrio tal como plantea Williams (2008) que resulta de un modo de vida imbricado en las prácticas sociales, donde se reconoce la existencia de organizaciones políticas, económicas y generacionales, es decir, el sistema significativo.

En Nuestro hogar II, donde se encuentra el salón comunitario, es el lugar donde se dictan dos días las clases de la Extensión áulica Zepa, espacio donde el maestro da clase<sup>19</sup>.

En el barrio residen un grupo de familias bolivianas<sup>20</sup>, un 30% de las alumnas que asisten a clase en este salón son migrantes bolivianos. Cuyos maridos, también de nacionalidad boliviana, trabajan en el mercado de abasto como changarines o en la cosecha de verdura de los puesteros del mercado o albañilería en algunos casos. De acuerdo al relato de las/os estudiantes, ellos fueron los primeros que viajaron a la Argentina y luego las mujeres con sus hijos. El asistir a la escuela, ya sea de forma presencial o a distancia, es importante para ellas para aprender a leer y escribir para los vecinos y obtener un certificado para continuar sus estudios o para ayudar a sus hijas/os en las tareas escolares o simplemente para socializar.

Otras alumnas son amas de casa, vendedoras en el mercado, jornaleras, otras son practicantes activas de la religión católica o evangélica. Todas afirman que encuentran en la extensión áulica un lugar donde se sienten respetadas y donde son valorados sus aprendizajes y experiencias anteriores para lograr reflexionar sobre ellas y el mundo, sin ser nuevamente excluidas.

El maestro explica que *“se genera un encuentro desde el lenguaje multicultural o transcultural, entonces el lenguaje las distintas maneras de mencionar el mundo cotidiano o el mundo pensado como un concepto abstracto, entonces no diría que influye en el aprendizaje pero al contrario lo hace más rico esto de poder encontrarse en el territorio del lenguaje desde distintas culturas hace que los aprendizajes sea más variados, más enriquecidos en este caso influye positivamente porque conocer otras experiencias. La cultura va abriendo la cabeza, las miradas, los entendimientos sobre este mundo que mencionamos y que contamos.* (entrevista al maestro 03 de noviembre de 2021. 15:00 hs)

El lenguaje, siguiendo a Williams, es parte de la realidad de la comunicación de la comunidad, que el maestro lo tiene presente en el momento de planificar sus clases.

---

<sup>19</sup> Lugar donde se hicieron las primeras reuniones para reabrir el anexo Zepa.

<sup>20</sup> Fuente: [https://www.ucc.edu.ar/seguimiento-medios/el\\_cintur%C3%B3n\\_verde\\_es\\_boliviano-3299.html](https://www.ucc.edu.ar/seguimiento-medios/el_cintur%C3%B3n_verde_es_boliviano-3299.html)

La institución es un lugar de encuentro entre la educación popular y la educación formal en un encuentro con el otro, obteniendo las alumnas nuevas herramientas para la continuidad de sus estudios o inserción laboral.

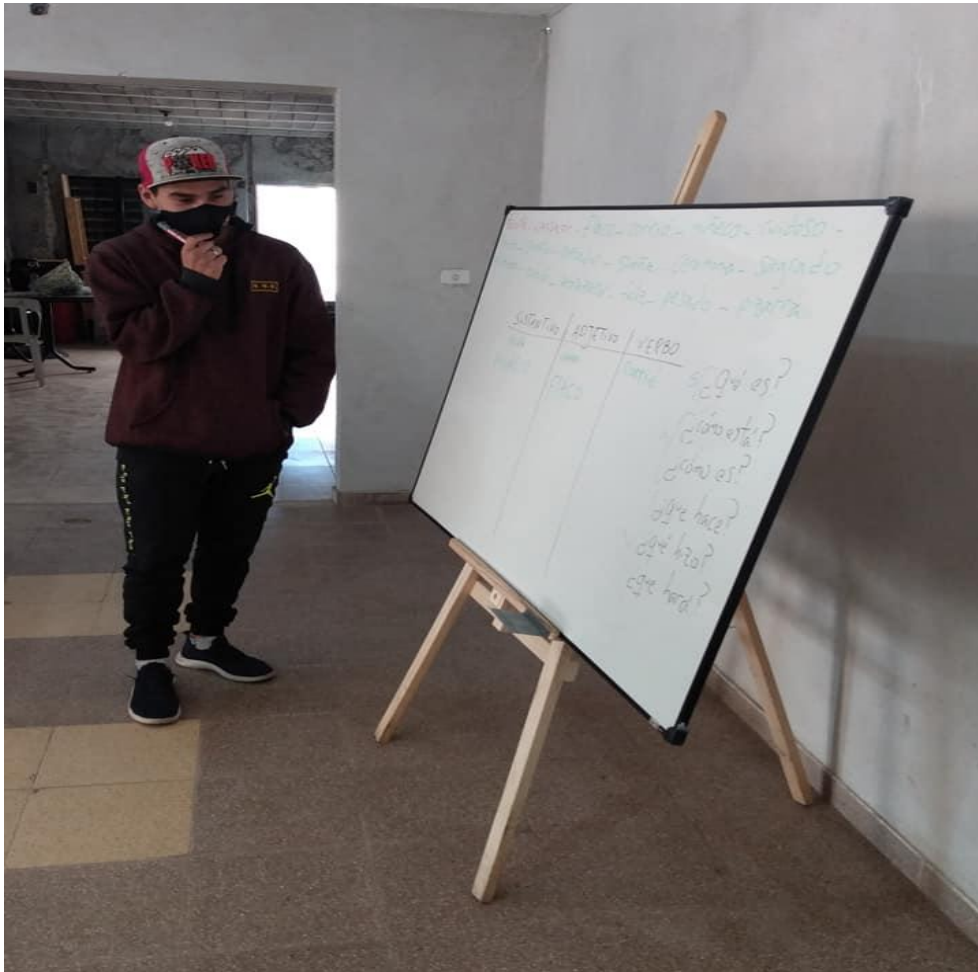
Analizar la EPJA y por consiguiente la práctica de las maestras/os implica comprender que éstas se desarrollan en contextos diversos. Significa conocer que las escuelas o espacios educativos de la modalidad tienen distintas historias y tradiciones institucionales, en función de los momentos políticos. Desde una mirada socioantropológica la institución escolar se observa como un “concreto real” donde las políticas estatales rigen la actividad escolar mediante normas, pero no determinan totalmente las prácticas que allí se desarrollan (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

### **3.2 Aula**

El aula es un espacio de encuentro. Espacio en el que se da el encuentro entre el conocimiento, la experiencia, los imprevistos, lo urgente, el aprendizaje y los textos. En Nuestro hogar II, se encuentra el salón comunitario, espacio donde el docente de extensión áulica da clase dos veces a la semana. El salón tiene aproximadamente 15 x 8 mts. Hay dos mesas rectangulares cada una para 8 personas, sillas de plástico y sillas de caño con almohadón y una pizarra, espacio donde el maestro da clase, tal como lo muestra la figura 3. En ese espacio intersticial no parece posible comprender las prácticas educativas sin considerar los procesos de comunicación, *“pues son una de sus condiciones de posibilidad, una dimensión que las constituye y que no sería justo desconocer a la hora de caracterizarlas”* (DaPorta, 2019, p. 54). En las aulas de las escuelas encontramos lo instituido y lo instituyente, lo que emerge, que no está planificado .

Figura 3

*Vista de la pizarra de la extensión áulica barrio Zepa*



Nota: en la imagen se observa a un alumno leyendo las explicaciones del maestro

En el contexto de la extensión áulica Zepa frente a los imprevistos que ocurren como las inasistencias por salud, trabajo u otros sucesos inesperados, lo planificado se tiene que modificar o cambiar las actividades en las clases. Por ello el docente conoce a cada alumna/o.

El estado de la infraestructura y del equipamiento, en general, es precario. Es de señalar que uno de los problemas detectados es el de la falta de condiciones adecuadas en cuanto a

equipamiento e infraestructura, que repercute de modo negativo en las respectivas prácticas educativas (Ferreyra y Blanas, 2009).

Aunque en la escuela Juana Azurduy, hay recursos materiales como computadoras, biblioteca y mobiliario necesario pero en esta institución, como explicamos anteriormente, se da un día a la semana, que por horarios de clase, algunos alumnos por trabajo no pueden asistir en horario de la noche. Por otra parte, en la figura 4 podemos ver las calles alrededor de la escuela con falta de iluminación y un descampado alrededor que alumnas/os deben cruzar para llegar a la escuela, que les resulta difícil llegar a las alumnas/os que viven en el vecindario después de las 18 hs.

Figura 4

*Alrededores de la escuela J.A*



El aprendizaje en las instituciones de jóvenes y adultos, de acuerdo a la normativa de educación LEN, se vincula con todas las dimensiones de la vida, con todas las ramas del saber, con todos los conocimientos prácticos y desde el inicio hasta el final de la vida .

*“...el período de aprendizaje de un individuo abarca desde la infancia hasta el final de la vida y la educación comprende todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí mismos, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se trata de un proceso continuado de educación que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad” (Santos, 2009, p. 539)*

Desde estas perspectivas la educación permanente, tiene en cuenta la transformación personal, social y de reflexión frente a situaciones de la vida de las/os alumnas/os en el momento que se incorporan al sistema formal.

La EDJA (Educación para jóvenes y adultos) surge como intento de compensar el déficit que produce el Sistema Educativo. La misma constituye un intento de preservación de una sociedad injusta buscando la incorporación de los sectores populares como consumidores de la sociedad capitalista sin apuntar a generar una participación que fortalezca la organización y movilización popular (García Huidobro, 1994).

La educación está asociada a las posibilidades sociales de ascender en la jerarquía del sistema educativo significa acceder a niveles más complejos del conocimiento y altas en la estructura laboral. desigualdades que hoy continúan y se hacen presentes en las escuelas de adultos y durante la pandemia se hizo visible la falta de recursos de las/os alumnas/os en la extensión áulica Zepa debido a que no podían tener clase presencial.

La alfabetización de adultos ha sido un tema de debate de distintas políticas educativas-nacionales e internacionales de investigadores, organizaciones sociales y de maestros preocupados por este tema. Sentimos la necesidad de incluir la dimensión social de este proceso, de estudiar los sentidos que los sujetos confieren a la lectura en la clase.

Espacio donde para algunas/os alumnas/os es el único lugar donde tienen momentos para la reflexión , conocerse a sí mismos y a las/os otras/os a través del diálogo.

### **3.3 Prácticas pedagógicas**

A las/os alumnas/os en la institución de acuerdo a la LEN, se les reconoce no sólo sus trayectorias educativas anteriores, sino también sus conocimientos y aprendizajes previos, de manera tal que puedan incorporarse en las distintas etapas que conforman los ciclos del nivel o acreditarlas, en algunas ocasiones , por trabajo, salud entre otras situaciones, asistiendo

presencialmente y/o aprobando un examen libre (elaborado por el equipo técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos), con la posibilidad de asistir a tutorías previas. Cada joven o adulto es un/a alumna/o individual con su bagaje .

De acuerdo con Ferreyra y Blanas (2009), las estadísticas muestran que las personas matriculadas son adolescentes excluidos de la educación común y adultos generalmente desocupados o subocupados con trabajos precarios y en el campo de lo no formal. Los datos de abandono y fracaso de la EPJA de las últimas décadas corroboran que nos encontramos frente a una modalidad que “creció en cuanto a cobertura, pero no ha logrado mejorar estándares de calidad y equidad” (Ferreyra y Blanas, 2009, p.8)

En la estadística de educación del 2018 de Córdoba, demuestran que continúan abriendo anexos<sup>21</sup> para dar respuestas y garantizar el ingreso, la permanencia, el progreso y el egreso de los jóvenes y adultos en el nivel.

Se considera que “esta exclusión educativa, con su efecto expansivo hacia otras esferas de la vida, como la laboral y social, reduce las posibilidades de ciudadanía plena de las personas en situación de pobreza” (Brusilovsky y Cabrera, 2012 p.16).

Hay programas de estimulación para las personas que ingresan a finalizar sus estudios a través de programas del gobierno como el Plan FinEs<sup>22</sup>, mencionado anteriormente. y becas de estudio, como programa P.R.O.G.R.E.S.A.R. Cuyo objetivo es garantizar que los jóvenes finalicen sus estudios primarios o secundarios, que continúen en la educación superior o se formen profesionalmente.

En el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa EPJA en nociones peyorativas hacia los sujetos que la integran (carentes, vulnerables, en rezago educativo, etc.) sino para restarle visibilidad, importancia y recursos financieros y con ello incumplir el propósito de hacer valer el derecho a la educación. ( 2012. p: 3)

Retomando nuevamente la escuela de barrio Zepa , el 90 % de estudiantes pertenece a la zona de la escuela , vecinas/os de barrio Zepa y el 10% a barrios cercanos como Nuestro Hogar II

Además el 50% de 31 alumnas está atravesando su proceso de manera presencial y el resto lleva un trabajo hogareño. La franja etaria es .los varones de 15 años a 48 años y las mujeres de 14 años a 65 años.

---

<sup>21</sup> [http://dges-cba.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/Estadisticas\\_Anuario\\_2018.pdf](http://dges-cba.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/Estadisticas_Anuario_2018.pdf)

<sup>22</sup> El Plan FinEs que permite,finalizar la escolaridad primaria ,secundaria, hacerlo en forma semipresencial, en la sede más cercana a tu domicilio y en el horario que más te conviene.

En este sentido, Rodríguez (2003) añade que incluir el concepto “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, siendo una cuestión independiente de su edad cronológica.

Las escuelas primarias de la modalidad reciben estudiantes de 14 años o más, también concurren estudiantes que, a pesar de no contar con la edad prevista por la normativa, no pueden asistir a la modalidad común, por hallarse con becas deportivas de alta competición o por haberse convertido en madres o padres adolescentes.

Con respecto a los destinatarios para el currículum de la modalidad de Córdoba (2008) la mayoría de población que concurre a los centros educativos para jóvenes y adultos pertenece a sectores de pobreza estructural<sup>23</sup> y/o nuevos pobres<sup>24</sup>. Entre un grupo y otro existen diferencias de capitales incorporados: capital social, capital cultural y capital simbólico; ellos marcan un recorrido diferenciado que, a su vez, se traduce en visiones particulares del mundo en relación a la posición ocupada. Según Bourdieu (1994) las visiones, las prácticas, las representaciones y preferencias, es decir, las estructuras mentales mediante las cuales se aprende el mundo, son producto de la interiorización de las estructuras sociales. (p. 17)

De acuerdo al maestro las alumnas/os que concurren a la institución son las/os que no finalizaron su escolaridad y una alumna en la etapa de alfabetización que finalizó la primaria común:

*“... una es la situación socioeconómica familiar muy pobre, desfavorable, con condiciones materiales no muy ventajosas digamos para la subsistencia entonces, bueno desde muy pequeños, pequeños tuvieron que trabajar directamente en un contexto de vulneración de derechos de trabajo infantil y si no tenían que aportar a la organización familiar; a decir para que los mayores de la casa pudiera salir a ganarse el mango( ....)Y todo lo que implica las tareas domésticas que sabemos bien. Qué es un gran trabajo y de repente muchos estudiantes estaban ocupando ese lugar. (...) y después algunas menores sí tienen que ver con por ejemplo mudanzas, personas que digamos emigraron de zona rurales a la ciudad,*

---

<sup>23</sup> Pobres estructurales: son los pobres de larga data, como por ejemplo las poblaciones de las villas que se formaron en la década del 50 y del 60. Esta categoría se ha extendido y profundizado, los bolsones de pobres han pasado a constituirse en un sector social, el más bajo, que ya no tiene la posibilidad de inserciones periódicas en el mercado laboral formal.

<sup>24</sup> Nuevos pobres: se incluyen dentro de esta categoría a un gran porcentaje de población que habiendo pertenecido a la clase media, ha descendido de posición, debido a que vieron disminuir sus ingresos de una manera muy significativa en los últimos diez o quince años. Una de las características de esta población es su heterogeneidad, considerando su capital económico, cultural, social y simbólico. Esta categoría ocupan una alta porción de la población de nuestro país

*también por trabajo no, desde una necesidad económica familiar”* ( Entrevista al maestro 3 de noviembre de 2021. 15 hs)

Estas instituciones de la modalidad, de acuerdo a las necesidades de la comunidad, funciona en horarios nocturnos o vespertinos, y a veces en contra turno de otros servicios escolares u organizaciones intermedias, en edificios que son en la mayoría de los casos “cedidos” para la modalidad (Rodríguez, 2008; MTEySS, 2008; Ferreyra, 2009), tal como funciona actualmente la extensión áulica observada.

### **3.3.1 Docentes**

En nuestro país la Ley de Educación Nacional N° 26.2006/ 06, al referirse a la EPJA como una modalidad abre nuevas perspectivas para la misma. En este aspecto, este reconocimiento posibilita pensar en la formación docente de la modalidad desde nuevas perspectivas que aporten a la especificidad del campo.

La Resolución CFE N° 118/10, expresa una perspectiva de formación específica, en el artículo 66 al referir a los docentes que ejercen en la modalidad, considera que son un grupo con características diferentes: “maestros titulados, voluntarios, educadores populares, profesionales de otras carreras, entre otros. También se encuentran roles o funciones como asesor, animador, promotor, instructor, capacitador, formador, técnico docente o maestros de prácticas, tutores y otros”, continúa en el art 67 expresa que : “se deben definir federalmente políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua para la modalidad”. (CFE. Res. N° 118/10). Lo que da cuenta de la necesidad de la implementación de políticas que incluyan estas opciones de formación.

En este apartado cabe destacar que la mayoría del personal directivo y docente de extensión áulica no ha sido formado, en principio, para trabajar en la modalidad de adultos. No obstante, se destacan algunas experiencias de formación en servicio a través de carreras de postítulo o posgrado, a las que pueden acceder los profesores de educación primaria o de secundaria , como también cursos desarrollados en el marco de la Red Federal de Formación Docente continua a los fines de formarse en cuestiones específicas de la modalidad..“la formación específica es aquella que le permite al maestro abrir un espacio de análisis donde pueda reflexionar sobre el destinatario de su práctica y desde allí interpretar los intereses de sus alumnos para diseñar una propuesta de contenidos en función de los mismos”. (Lorenzatti, 2009: 4 ). En esta misma línea, el currículum de la provincia de Córdoba (2008) expresa:



*“A su vez, todo el plantel docente se capacita con los dispositivos e instrumentos ministeriales pertinentes a la modalidad, y con los documentos de trabajo que emite periódicamente el Equipo Técnico. Lo demás, es reflexión pedagógica de la propia práctica docente. (...) En este proceso de acompañamiento se trabaja en paralelo a cada docente para poder definir esa identidad comunitaria de los contextos educativos y resolver cómo articular la individualidad característica de cada extensión áulica a un proyecto más colectivo y consensuado democráticamente desde las diferencias” (Currículum Córdoba, 2008; p.22).*

En el caso del docente que atiende a la población estudiantil de barrio Zepa, es maestro de educación primaria y posee una especialización en su formación de base respecto a cómo es el trabajo educativo en la modalidad de jóvenes y adultos y ha realizado actualización académica en Educación de Jóvenes y Adultos que ofrecía el ISEP (Cohorte 2019):

*“En este proceso de acompañamiento se trabaja en paralelo a cada docente para poder definir esa identidad comunitaria de los contextos educativos y resolver cómo articular la individualidad característica de cada extensión áulica a un proyecto más colectivo y consensuado democráticamente desde las diferencias...” (Entrevista a la directora, fecha 23 de noviembre de 2021)*

### **3.3.2 Alumnas**

En educación se cruza la experiencia y la apropiación del mundo. La escuela es el espacio que abre al mundo, desde la comunicación se promueve la reflexión de temas. Nos preguntamos: ¿En educación solo se transmite? ¿quienes hablan? ¿Quienes opinan? ¿Qué sentido le dan a la lectura literaria las/os alumnas/os?

Las/os alumnas/os de barrio Zepa y Nuestro hogar II solicitaron la apertura de un espacio para estudiar, en horario diurno por cuestiones de seguridad. La directora informó a las autoridades del Ministerio de Educación y se desdobló la extensión áulica en Nuestro Hogar II. Éstas pertenecen a distintos grupos etarios, de 14 a 70 años. Algunas de ellas como la alumna M., con problemas visuales a los 65 años, les dificulta caminar por las calles del barrio y en la oscuridad.

En el primer encuentro con el maestro nos dijo:

*“Por el momento no se da clase en la J.A presencial por consecuencia de la pandemia (con voz apagada y bajando la cabeza, continuó), la matrícula disminuyó, se presentaron causas de abandono qué tiene que ver estrictamente con esta situación de no tener vínculo y*

*contacto presencial; hoy en forma presencial se van sumando de a poco en la clase presencial y otras/os estudian a distancia o realizan un examen libre de acuerdo a las necesidades de cada alumna/o por eso a veces vienen dos alumnas/os a clase, otros días ocho alumnas/os. Esta es una de las características de la modalidad y el retorno a las clases presenciales después del confinamiento por COVID 19 hay 31 estudiantes, no todos presenciales.” (Entrevista al maestro, fecha 03 de noviembre de 2021)*

Las diferencias socioculturales están presentes a lo largo de los intrincados caminos en los cuales tiempo, espacio, familia y lazos sociales se entrecruzan en las trayectorias de vida de los actores sociales. Este constituye el núcleo articulador teórico de los distintos capítulos que comprenden el análisis. La perspectiva teórica es, por lo tanto, la de cursos de vida, en la cual el proceso macro-social-histórico está presente en las trayectorias residenciales, educacionales y ocupacionales de los actores sociales (Sautu; Boniolo; Dalle; Elbert. 2020).

Las/os destinatarias/os son personas, con trabajo informal y algunas mujeres amas de casa o con un microemprendimiento de venta por ejemplo venta de ropa. La alumna M. viene de barrio Pueyrredón a la extensión, le gusta venir a este lugar porque se siente cómoda, socializa con otras mujeres, una amiga la invitó y le ayuda a agilizar la memoria, según sus palabras.

En este contexto, rescatamos las experiencias históricas ya que en sus relatos algunas nunca fueron a la escuela, otras fueron algunos años sin finalizar su trayectoria o finalizaron pero, en el caso de las migrantes, no trajeron sus certificados de Bolivia. En las entrevistas las mujeres hablaban despacio, bajaban la cabeza y le teníamos que hacer varias veces las preguntas, algunas expresaron que les daba vergüenza hablar, contar sus historias; siguiendo a Larrosa (2003) el diálogo quiebra estos estereotipos y se practica la escucha, se escuchan y reflexionan.

Todas/os las/os estudiantes poseen un cúmulo de conocimientos y saberes adquiridos en distintos espacios sociales, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal una certificación de estudios y otros para acompañar mejor a sus hijos y/o nietos en lo escolar. Al recuperar sus experiencias, estos conocimientos acumulados durante la vida que integran su pasado emerge en un nuevo saber como experiencia vital, preparar a la gente a enfrentarse a experiencias nuevas, relacionado con el saber de experiencia, que es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es (Larrosa, 2003).

Tabla 1

*Población estudiantil de la extensión áulica de Barrio Zepa*

ETAPA	MUJERES	VARONES
Alfabetización	3	-
1 ciclo	15	3
2 ciclo	5	5
total	23	8

*Nota:* Esta tabla muestra el número de alumnas/os de las diferentes etapas del primer ciclo a cargo del maestro.

Las/os alumnas/os aspiran a inscribirse en niveles superiores, sin saber que necesitan una certificación para continuar estudiando y se encuentran con la realidad al solicitar la certificación de finalización de primaria . La alumna Lou. nos cuenta su experiencia :

*“ Yo soy de un pueblito de Bolivia y después me fui a La Paz a estudiar pero a los 18 años me vine a la Argentina y por eso no he podido traer el analítico y ahora en la escuela que pertenecemos hice 3ro y 4to año de secundario. Me pidió la directora el analítico. No me había llevado ninguna materia y me dice que tengo que hacer la primaria. Y si termino la primaria este año, el año que viene empiezo 1er año de secundaria.”* (Entrevista alumna Lou, fecha 03 de noviembre de 2021)

Dentro de las características de las escuelas de EPJA encontramos que debido a razones laborales , familiares o de salud la inasistencia es un hecho que hay que tener en cuenta Sostiene el maestro que *“las inasistencias o abandono temporal de las/os alumnas/os responden básicamente a un aumento en el horario de trabajo en la necesidad de trabajo o en nuevos trabajos y para aumentar los ingresos familiares o a veces momentos del año donde hace más laboralmente esa persona está más exigida también influye el invierno la lluvia, el viento, la lluvia, el barrio se inunda. Frente a esta situaciones se tienen que sostener y no olvidar lo que habían aprendido las/os alumnas/os, conocimiento nuevo significativos y poderosos con alfabetización en un contexto después de la pandemia (...) no he podido lograr sostener los aprendizajes (...) la inasistencia no es un problema está incorporado(...)”*(Entrevista maestro fecha 03 de noviembre de 2021).

Esta es una de las características de las escuelas de jóvenes y adultos ,debido a que son personas que trabajan, con familias a cargo y dentro de la LEN Art 48 punto G está contemplado dentro de su flexibilidad.

Las/os alumnas/os están motivadas/os por incorporarse a la escuela por diferentes razones, existe una necesidad de superación personal, compartir con otras/os sus vivencias y poder ingresar al mundo laboral, entre otros. También evidenciamos que son diversos los motivos por los cuales las alumnas quieren aprender a leer: para ayudar a familiares a estudiar, para aprender a leer su nombre, para ir de compras o bien para acordarse de cuentos para contarles a sus nietos. Observamos el deseo de las alumnas de transformación de su vida cotidiana. Podemos situar el acto de leer como una vivencia que privilegia lo subjetivo, el encuentro con uno mismo y la transformación interior de las/os alumnas/os.

En nuestro trabajo de campo y taller literario las alumnas tienen pensamientos cautivantes, recuerdos de la infancia, sentimientos sobre sus propias vidas. Desde nuestra perspectiva, interpretar las trayectorias laborales y de vida ,las expectativas a futuro brinda una imagen subjetiva de las personas sobre sí mismas y de sus opiniones acerca de las causas del propio éxito y del de los demás. Se muestran, además, a sí mismos cuando especulan acerca de la finalidad que le darían si finalizan la primaria

La Biblia y otros textos sagrados, circulan entre las/os estudiantes que sirven como motivación a la lectura y/o introducción a las obras literarias.

Junto al maestro recuperan la confianza tanto a partir de la lectura literaria como también junto a otros eventos de literatura que se llevan a cabo en el barrio desde el centro vecinal. En estos eventos ellas/os son protagonistas al leer cuentos a niñas/os y a otras/os adultos, lo que les produce alegría. *“Es necesario multiplicar las oportunidades de encuentro y no sólo en el ambiente del aula, porque funciona la idea de la obligación de aprender, sino en otros como las bibliotecas, escolares y públicas”* (Petit 2015 en entrevista El Jinete Insomne)

Plasmado en los diseños curriculares de EPJA de Córdoba, las prácticas del lenguaje son diversas- escribir, leer ,hablar y escuchar- existen también distintos tipos de textos- literario,informativos, entre otros. Que pueden asumir formatos diferentes y si es necesario que en la enseñanza de la lengua oral se explicitan las diferentes situaciones comunicativas,sus propósitos e interlocutores , podemos asegurar que solo en este campo de aprendizaje, fundamental para acceder a otros e integrarse en la vida social.

El docente utiliza estrategias comunicativas, que permiten el desarrollo de habilidades expresivo-receptivas personales, indispensables para y en la vida cotidiana de las/os jóvenes

y adultos. Por ejemplo, el maestro utiliza como recurso los cuentos para la oralidad cuando las alumnas/os ingresan a estudiar. De esta manera, incentiva a compartir la biografía personal de cada una de ellas/os, sin perder de vista el bagaje y sus conocimientos previos. Así, el maestro conocerá las necesidades, deseos y las carencias para vincularse con las/os alumnas/os.

En la extensión áulica hay situaciones de comunicación desde distintas culturas, con ritos, costumbres, etc, de distintos sectores sociales y regiones en donde el lenguaje institucional es factor de cambio o resistencia. Poner en la voz lo que se calla, los temas de los que a veces no se hablan en la casa como la violencia de género, maltrato verbal, drogas, ESI, etc. Frente a estos temas el maestro trabaja articulando con otras instituciones educativas y de salud para brindar charlas informativas y luego trabajarlo en clase.

En el espacio de la extensión Zepa se pudo ver la heterogeneidad dentro de este multigrado, con sujetos con distintas trayectorias escolares y con conocimientos de su vida cotidiana y escolar. Así nos relata la alumna (S) 65 años, quiere aprender por lo menos a leer su nombre. Se inscribió en la extensión porque le quedaba cerca, nunca fue a la escuela. Le gusta cuando el maestro lee cuentos porque después se los cuenta a sus nietos. Además le gusta venir porque aprende y está con otras mujeres. Con una sonrisa dialoga con una compañera:

*Alumna (S): “ Yo no supe leer ,no, también contaba cuentos que decía mi abuelita, no. Bueno esos cuentos me han quedado y yo se los enseñé a mis hijos. El chanchito, los siete patitos, vió. Y la cosa es que a mis hijos yo les enseñé eso y les gustaba. Después cuando tuve les compré libros para más grande y los tenían. Para leerlos ellos mismos cuando aprendieron,... esos cuentos. Y ellos no me creen a mí que eso estaba en el libro. Creían que estaba en mi mente. Me quedó de mis abuelos que me contaba a mí. Nada más, eso. Pero era muy bonito para ellos la sensación. generación a generación. Para mí ha sido muy hermoso contarles a ellos y ellos se sentían tan bien. Era una cosa muy hermosa ( Alumna (S), entrevista 03 de noviembre de 2021).*

*Alumna (Mar) “Claro una leyenda que contaban los abuelos de antes y que ahora sigues transmitiendo a tus hijos. Ir a algún lugar y te dicen que en ese lugar pasó éstas cosas hace miles y miles de años. Y ni sabemos nosotros si ha pasado o no vamos a ver un cuento pero un cuento que va hacer, tal vez ya lo han visto con el profe, entonces, va hacer un cuento para mirar en silencio”. (Entrevista alumna (Mar) fecha 03 de noviembre de 2021)*

*Alumna (S): “Y voy a poder contarle a mis nietos. Yo no sé leer . Y a ellos les gusta eso. Abuelita, contame algo, abuelita dale. Y bueno como yo no sé leer, lo que me queda. Cuando yo escucho algo así me queda, entonces va a estar muy lindo.” (Entrevista alumna (S) Fecha, 03 de noviembre de 2021)*

La alumna expresa en este diálogo el sentido de escuchar los cuentos, memorizarlos para contarle a los nietos, aunque no sabe leer ni escribir. Su interés como el de varias de ellas, es el vínculo y continuar con la tradición de su familia, de compartir con sus abuelos/las además de disfrutar de un momento de placer, tal como se observa en la figura 5. Así como lo expresa Petit (2015), la literatura supone un encuentro con alguien dotado de un verdadero arte de transmitir.

Figura 5

*Alumnas/os de la extensión áulica mientras practican la lectura*



*Nota.* Las/os alumnas/os practican la lectura entre ellas, mientras se escuchan leer, y comparten con sus hijos/as este momento

### **3.3.3 Espacio de encuentro cultural y literario**

Pudimos analizar en la clase distintos métodos de enseñanza desde una fotocopia con oraciones para separar sujeto y predicado, trabajo con las efemérides y ver como el maestro

sacaba de su mochila algunos libros de lectura de editorial y unos cuentos, también dados y tablas numéricas para trabajar matemática.

Visualizamos acompañando al maestro camino al salón el vínculo comunicacional dinámico entre el maestro y las alumnas, desde el momento en que el maestro, va a buscar a sus casas, como lo muestra la figura 6 en el camino ya se percibe un diálogo entre ellas y el.

Figura 6

*El maestro busca a la alumna en su casa para ir a la escuela*



*Nota:* El maestro pasa caminando por la casa de la alumna para que asista a clase.

Docente buscando a las alumnas por su casa, camino a la extensión áulica de Nuestro Hogar II

El camino es entre calles, cortando camino entre finos caminos, por donde solo pueden pasar personas . Va el maestro en busca de la llave del salón y de agua fresca para las alumnas a la casa de la dueña del mismo. 35° llegan de a poco, las/os alumnas/os, caminando, en ómnibus.

Un ventilador grande en el espacio se prende y se apaga porque las hojas se vuelan , como vuelan los deseos de aprender y de compartir con otros un momento donde a veces los

silencios son largos y después de una lectura cambia su mirada y sonrían .Sus gargantas se abren y salen las palabras, rompiendo silencios como en el cuento.

Aunque no se encuentran en el aula, los perros que recogen en el camino. los vecinos con más hambre y sin ropa, los hijos de alguien que murió y se hizo cargo de esos niños .

En los libros no están escritas estas historias aunque si las reencuentran en el contar de sus experiencias de las alumnas después de escuchar un cuento o poesía del maestro.

## **SEGUNDA PARTE**

### **3.3.4 El sentido de la lectura literaria**

#### *Encuentro literario*

Desde nuestro marco teórico, se deriva la idea de que a partir de la lectura literaria nos conectamos con el otro, con los demás, con aquella humanidad compartida, que es reconocerse en el otro (Petit, 2003). Como lectores exploramos la realidad del otro pero desde una subjetividad particular es decir como las palabras me interpelan, me conmueven de una manera que solo están en mí. Desde el sentido que tiene el texto y con la propia subjetividad, se apropia de la realidad, de una marca con la cual se conecta con todo lo que le rodea.

En esta misma línea, Larrosa (2003) sostiene que el sentido del texto consiste en la representación de las cosas y las ideas, ligadas a la construcción del sujeto y su relación con el contexto socio histórico y los valores que lo determinan. En este sentido, la experiencia de lectura literaria es con otro y no de manera individual, en otras palabras contribuye a una escucha del otro.

Para acceder a aspectos de la experiencia de las/os alumnas/os de la extensión áulica, llevamos a cabo el encuentro literario con las/los alumnas/os y el maestro de la extensión áulica de Nuestro hogar II, cuyo objetivo fue explorar actividades para brindar espacios de conversación con las/los alumnas/os, articulando lectura colectiva y conversación literaria que nos permitiera analizar el sentido que le dan las alumnas/os a la lectura literaria.

El cuento elegido fue “Los Pájaros” (2019) de los autores Zullo y Albertine, escritor e ilustradora respectivamente. Para la elección del mismo tuvimos en cuenta los problemas



visuales y auditivos de las/los alumnas/os, como así también la ilustración del cuento. A continuación citamos el texto:

### Los Pájaros

Algunos días son diferentes.

Días que podrían ser parecidos a los demás

y sin embargo poseen algo

que los otros no tienen

apenas un pequeño detalle

tan diminuto

que podría pasar inadvertido

porque los pequeños detalles no están hechos para ser advertidos...

están hechos para ser descubiertos

aparecen

aquí ...o ...allá

casi imperceptibles

que se vuelven inmensos

Los pequeños detalles

son auténticos tesoros

tan sólo uno basta para enriquecer el instante que pasa.

Fin

El taller se realizó el día 01 de diciembre de 2021 a las 15:00 hs. en un tiempo estipulado de 90 minutos. Días previos presentamos la planificación del mismo al docente. El grupo estaba formado por 9 alumnas y 1 alumno.

Para el encuentro condicionamos la sala colgando en una de las paredes la presentación del cuento. Las sillas estaban dispuestas una al lado de la otra formando un semicírculo para que todas/os las/os alumnas/os pudieran visualizarse, mientras se leyera el cuento. Además, colocamos una mesa con nuestra computadora, una caja que decía "Deseos" y un afiche en blanco para trabajar al final de la presentación. Después de la presentación de las actividades entregamos carteles para que escriban su nombre ayudando a las que no sabían escribir.

Como hemos señalado, la lectura literaria puede ser una herramienta para dotar de sentido la experiencia de alguien, construir identidades o reconstruirlas, poner en palabras sueños,

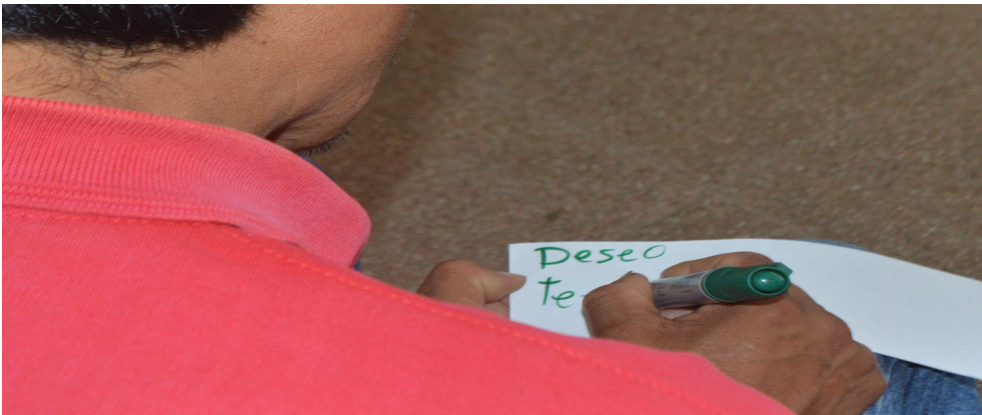
deseos y miedos (Petit, 2001). Además puede constituirse como un espacio íntimo, privado y propio, que sirva tal vez para encontrar la fuerza necesaria para enfrentar las angustias y las miserias, entregándose a la fantasía, a la imaginación para probar otro mundo posible. Se trata de abrirse hacia otro, establecer un diálogo con la realidad, para salir desde donde estamos “*a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que tambalee nuestras certidumbres, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera*” (Petit, 2001; p.131). Así, en este registro llevamos a cabo la primera actividad la cual consistía en escribir un deseo (figura 7, y 8) y colocarlo en la caja, previo explicar la diferencia entre necesidades y deseos. Algunas de las alumnas mostraron falta de confianza en su capacidad de apoderarse de un sueño debido en parte a dificultades, inseguridades probablemente resultado del contexto de vulnerabilidad en el que viven que los ha llevado a actuar en condiciones difíciles y poco previsibles.

Alumna Lo: “...*qué voy a soñar si soy pobre.*”

Alumna Lu “...*pero se van a cumplir?*”.

Figura 7

*Alumno durante la primera actividad del encuentro literario*



*Nota.* Alumno en el momento que escribe sus deseos durante la actividad

## Figura 8

*Alumnas/os durante la primera actividad del encuentro literario*



*Nota.* Las alumnas concentradas escribiendo sus deseos durante la primera actividad del encuentro literario

La lectura del cuento se realizó de manera lenta, pausada para que las/los alumnas/os observen las ilustraciones de manera tranquila. Tomando a Petit (2003) “*leer es unir, vincular y en el acto de lectura hay lazos múltiples, con el o la que escribió el libro*” (p. 20). Seguidamente expusimos la biografía de los autores. Las alumnas, en todo momento, estuvieron atentas a la escucha del cuento mientras miraban las ilustraciones del mismo en silencio.

Como ya hemos planteado, leer es poner en cuestión eso que somos. Lo importante de leer no es lo que nosotros pensamos del texto, sino lo que a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos (Larrosa, 2003). Al leer algo, entra en nuestra intimidad, “*algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos (...) nos afecta en lo propio* (p.164 )

Una vez finalizada la lectura, abrimos el espacio de conversación con el grupo. Fluyó el diálogo abierto y espontáneo que permitieron revelar al otro en profundidad (Feijoó, Hirshman, 1984) Escuchamos las voces que, en el primer acercamiento al aula, respondieron

a nuestras preguntas con monosílabos, especialmente aquellas que se sentían avergonzadas por no saber leer. Paulatinamente, comenzaron a relacionar la vivencia de los personajes con diversas emociones. Entre ellas, tristeza, sorpresa, alegría y miedo. Surgió, una espontánea conversación que fue entrelazando las subjetividades de las/os alumnas/os, el texto y nosotras (mediadoras). Parafraseando a Larrosa, pudimos comprobar la relación íntima entre el texto y la subjetividad en los efectos del cuento en las alumnas sobre lo que creen, lo que sienten y lo que piensan a través de las respuestas advirtiendo también que identificaron al personaje con situaciones de su vida cotidiana.

Alumna Lo: *Roberto se me ocurre, Si, un vecino, es igual. tiene una camioneta.*

Sobre el tema del cuento, éste se volvió significativo en la medida en que las/los alumnas/os se implicaban en el desarrollo del cuento. En este sentido analizamos el significado del tema para cada participante. Para ello, presentamos un escenario de lectura diferente, donde ellas/os se abrieron al diálogo y, siendo protagonistas, comenzaron a contar experiencias de su vida cotidiana, entre miradas y risas creando un clima de escucha y participación. Por ejemplo, una de ellas cuenta que vivía sola, que va al centro cuando quiere, otra tiene un negocio.

A partir del cuento, el grupo construyó un sentido de libertad desde la interpretación de ver los pájaros volar en el cuento. Un concepto, cabe destacar, complejo, abstracto y a la vez tan cotidiano.

*-Es muy bonito porque se fueron, tuvieron una libertad ellos también. Me parece que estaban como encerrados, ¿no?. Me dió la sensación cuando los largó como, como el sentido del deseo de libertad.*

*-A mí en un momento sí, pero después cuando abrió el portón y se escapó todos los pájaros es una alegría para mí, esa parte. Porque por algún inconveniente pudieron irse.*

*-Alumna (M) : “Le enseña así a volar, quiere ser libre.”*

*Alumna (A): “Porque a nadie le gusta estar encerrado.”*

*Alumna (Lo): “Los pájaros están Privados de la libertad.”*

Junto a la palabra libertad surgió el sentimiento de encierro, como en la cárcel, en la casa durante la pandemia y como a veces en la experiencia vital frente a tiempo libre no saben qué hacer.

En el diálogo, las/os alumnas/os mostraron diversas formas de apropiarse del texto, construyendo relaciones entre el texto y experiencias cotidianas Así, los pájaros en libertad

del cuento se fueron transformando en perros rescatados, loros, pájaros rescatados, incluso de niñas/os. La alumna (A) cuenta: *“rescaté una nena que tenía 6 meses, la otra tenía 5 y el otro 7 y todavía los estoy criando. La mamá murió y ellos quedaron con el papá y ellos están conmigo y el papá. El papá lo conoce mi marido del mercado. Yo voy todos los días a verlos”*

A lo que la alumna (L) agrega su recuerdo de ver a la alumna (A) *“venía con la bebé en brazos desde allá, porque antes no teníamos colectivo ni nada y ella la traía en los brazos”*.

El comentario de la alumna (A) condujo al grupo a conversar sobre las emociones, y que en la escuela les permiten venir con sus hijos a estudiar.

Algunas observaron que el hombre del cuento tenía cara de tristeza, de preocupación y para otras cara de sorpresa al ver el pajarito negro dentro del camión. A propósito de las emociones, en el grupo surge el tema de pedir ayuda ante una dificultad diaria, por ejemplo cuando estás enfermo, la manera en que Roberto ayuda al pájaro y después éste quiere ayudar a Roberto a volar. La alumna (L) le da sentido a la acción de Roberto como *“ la obra de bien del día”* sentido que se construye a partir de su experiencia religiosa.

Larrosa (2003) sostiene que el sentido del texto consiste en la representación de las cosas y las ideas, ligadas a la construcción del sujeto y su relación con el contexto socio histórico y los valores que lo determinan. La solidaridad se expresa en los comentarios entre las/los alumnas/os con sus familias y sus vecinos. Los conocimientos personales sobre la vida del barrio y el cuento se funden en el diálogo con el otro. El cuento apareció desconocido y desconcertante al principio, *“que raro el cuento, había palabras que no entendí”*, pero durante nuestro diálogo las/los alumnas/nos, a través del propio esfuerzo, comprenden el cuento y desarrollan un punto de vista que vinculan el tema con la experiencia cotidiana. Es decir, cuando el cuento se hace comprensible, las/los alumnas/os pueden encarar con más confianza otras tareas que no saben hacer. Cuando se oyen hablar, a medida que logran participar en público, se vuelven más seguras y más audaces, adquiriendo así la confianza en sí misma de que puede hacer cosas.

En la siguiente actividad les entregamos unas revistas en las cuales buscaron palabras y/ o imágenes que estuvieran relacionadas con el cuento y con lo que se habló durante la jornada. Con las imágenes y palabras realizaron un collage.

## Figura 9

*Alumna mientras lee en voz alta un deseo*



*Nota.* La imagen muestra el momento en donde se realiza la lectura de los deseos que guardaron en la caja.

*“Deseo tener salud y terminar la secundaria.”*

*“Deseo que mi viejos tenga mucha salud, muchos años saludables y de vida más” (ayudé a que lo lea).*

*“Yo deseo que pueda... que pueda...llevar la comida a la mesa en esta navidad y poder vestir a mis hijos de primer año y trece años.”*

*¡Aplausos!*

*“Deseo viajar a ver a mis hermanos a Bolivia.”*

*“Deseo viajar a Mendoza a ver a mis hijos y bisnietos y pasar la fiesta en familia.”*

*“Deseo mis hijas se reciban en su estudio y terminen bien su licenciatura.”*

*“Yo, deseo viajar a otros países a conocer.”*

*“Deseo venir a estudiar.”*

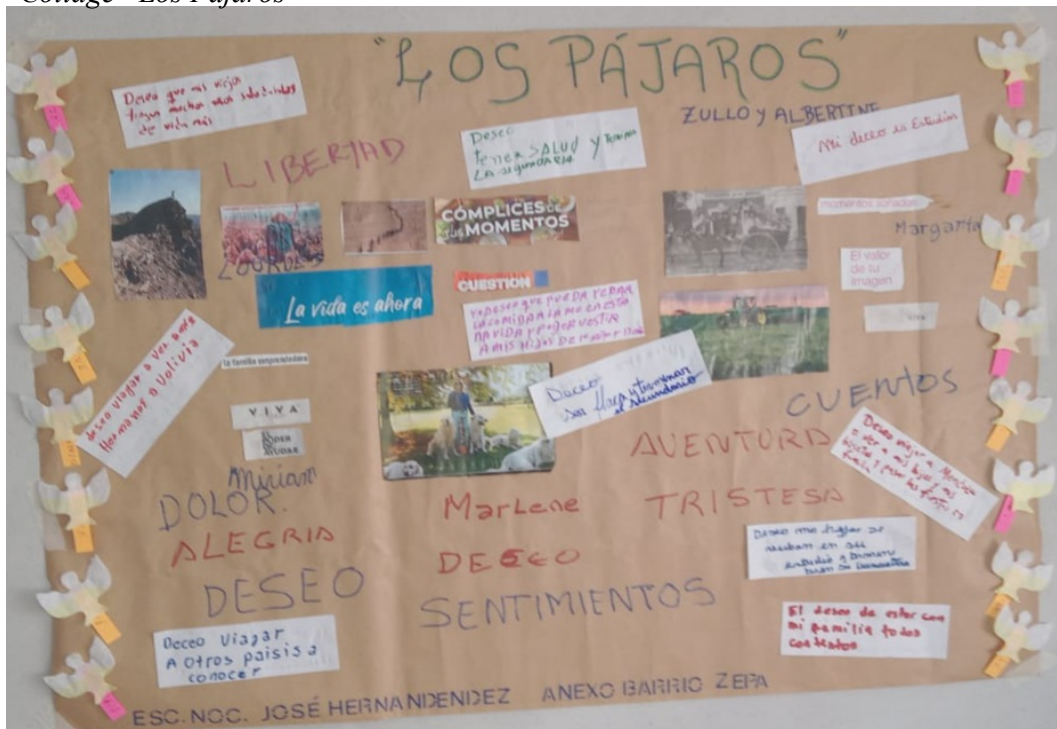
*“Deseo ser flaca y terminar el secundario.”*

“El deseo de estar con mi familia todos contentos.”

En la actividad final realizamos una ronda, se leyó junto con el maestro la lectura del cuento y escuchamos y cantamos la canción de Diego Torres “Color Esperanza”.

**Figura 10**

Collage “Los Pájaros”



Nota. Con imágenes y palabras las alumnas/os construyeron su collage sobre el cuento.

## **Conclusión**

El acercarnos a la búsqueda de nuestro tema de investigación, el sentido que construyen de la lectura literaria estudiantes de primer ciclo de la extensión áulica Barrio Zepa en el segundo cuatrimestre 2021, tuvo varias aristas. Antes de adentrarnos a ello comentaremos nuestro proceso.

Comenzamos nuestro camino investigativo con una escuela primaria común y una escuela hospitalaria que, por impedimentos por protocolo de aislamiento por COVID 19, las directoras y algunas docentes nos informaron que era imposible realizar observaciones de campo. Cuando se reiniciaron las clases presenciales (segundo semestre del año 2021), y en función a la información obtenida, cambiamos de escuela y nos preguntamos sobre las prácticas de la lectura literaria. La escuela base José Hernandez primaria de modalidad de jóvenes y adultos, cuya directora autorizó a realizar trabajo de campo en la extensión áulica de barrio Zepa, nos abrió las puertas, más aún nos invitó a participar de una jornada, que se realizaba en forma articulada entre varias escuelas primarias y secundarias de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Al indagar sobre la modalidad, surgieron preguntas que nos llevaron al presente trabajo final de grado, donde indagamos sobre la normativa, el funcionamiento de las escuelas permanentes de jóvenes y adultos (EPJA), y la propia experiencia de lectura literaria de las estudiantes.

Construir una educación integral y transformadora que esté a la altura de los nuevos desafíos en los tiempos que corren, resulta complejo por las realidades de los educandos y especificidad de la EPJA, y la extensión áulica de barrio Zepa no es una excepción.

A medida que nos adentrábamos en la extensión áulica, a partir de observaciones y entrevistas, fuimos conociendo a las/los alumnas/os y al maestro, que lleva libros en su mochila para leer cuentos, motivando el diálogo, la inclusión social y laboral de sus alumnas/os además de cumplir con el diseño curricular, que adapta ante los imprevistos como



la falta de recursos didácticos, el rango etario del multigrado y las ausencias de las/os alumnas/os.

En el taller literario observamos cómo los lectores se apropian del sentido del texto. Las/os alumnas/os resignificaron la lectura desde sus propias experiencias de vida y las manifestaron en los carteles y collages finales que elaboraron. A partir de la experiencia del taller logramos mirar la cultura como sistema signifiante realizado, las formas de sentir y actuar de las/los alumnas/os y el maestro. En este sentido, durante la conversación el grupo expuso, con todo lo que exponerse tiene de vulnerabilidad y riesgo (Larrosa, 2003), el sentimiento de solidaridad que se construye a partir de experiencias históricas. Este sentimiento se remonta a la infancia de las/los alumnas/os, momento en que aprehenden este valor al dejar de estudiar para cuidar a sus hermanos. Hoy, lo vemos reflejado en la acción de ayuda a niños/as sin mamá, a vecinos enfermos y animales. También en la conversación circuló el sentido de libertad que emergió de ellas a partir del cuento como alternativa de acción frente a la experiencia de vida de sentirse encerradas en diferentes experiencias vitales. En un primer momento las/os alumnas/os se sitúan desde el aprendizaje en clase y piensan el cuento como “raro”, “no entiendo algunas palabras” y mientras avanzamos en el encuentro, ellas/os lograron abrirse a eso que nos pasa (Larrosa, 2003). En ese momento emergen los sentidos que le otorgan las/los alumnas/os a la lectura del cuento.

El grupo, y especialmente nosotras, vivenciamos que la experiencia de la lectura se construye con la aparición de un alguien, del maestro, de nuestro taller como también de experiencias literarias durante la vida al escuchar cuentos de abuelas, la palabra de Dios, y en la actualidad escuchando y ayudando en la lectura a sus hijos y nietos.

La lectura literaria como enseñanza, recuperación y recreación de conocimientos sea, en la actividad áulica, una continuación de concepciones de mundo, formas de sentir y actuar en tanto se construyen a partir de experiencias históricas las cuales se encarnan en el lenguaje, en la comunicación. La lectura literaria es comunicación en la medida en que su estudio se basa en la indagación del contexto y en el sujeto de experiencia que da sentido a un cuento. Tarea Hercúlea para el sujeto moderno ultra informado, rebosante de opinión, sobreestimulado, hiperactivo y lleno de voluntad. Sólo si nos corremos de nuestra manera de ponernos, de nuestra manera de oponernos, de nuestra manera de imponernos, de nuestra manera de proponernos, es decir de formas de sentir y actuar de la experiencia histórica de la modernidad y, en los tiempos que corren, aprendemos a pensar despacio, mirar despacio, escuchar despacio, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro

construiremos un sujeto moderno que se defina por su pasividad, su receptividad y por su apertura lograremos una trayectoria de enseñanza literaria en las aulas desde la construcción de sentido. Para ello, la lectura literaria ha de ser pensada como herramienta para reconstruir la subjetividad en contextos diversos y ha de ser crítica de la realidad para ser transformada.

## Bibliografía

### B

Bajtín (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*. Traducción: Tatiana Bubnova, México: Fondo de Cultura Económica.

Biagini Hugo y Roig, Arturo (2008). *Diccionario de pensamiento alternativo*, (p. 239) Biblos, Bs. As.

Brusilovsky y Cabrera (2005). *Convergencia* Revista de Ciencias Sociales 12 (38). Disponible en <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1464>.

### C

Cevasco, María Elisa (1991) “*Para leer a Raymond Williams*”: *Un plan de trabajo: “Culture is Ordinary”*. En Teoría de La Comunicación II. Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Córdoba, Argentina.

Cevasco, María Elisa (2003). “*Para leer a Raymond Williams*” Universidad Nacional de Quilmes, Wilde. Recuperado de [https://www.academia.edu/37299143/Rese%C3%B1a\\_Para\\_leer\\_a\\_Raymond\\_Williams\\_de\\_Maria\\_Elisa\\_Cevasco](https://www.academia.edu/37299143/Rese%C3%B1a_Para_leer_a_Raymond_Williams_de_Maria_Elisa_Cevasco)

Cevasco, María Elisa (2021) “*Raymond Williams: Notas para el presente*”. En Revista de Estudios Internacionales, vol.3, N°1. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar>

Cátedra Política y Comunicación (2020) Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Córdoba, Argentina.

Caruso (2008) *Situación presente de la Educación de personas en América Latina y el Caribe*. Informe regional (1°ed.) Centro de cooperación Regional para la Educación de América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México.

## D

Diseños y propuestas curriculares 2011-2020. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación Córdoba. Recuperado en:

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>

## E

Eagleton, Terry (1997). *Ideología. Una introducción*. Paidós, Barcelona.

## F

Freire, P. ( 2008) *Cartas a quien pretende enseñar* Editorial Siglo veintiuno. Buenos Aires Argentina.

Freire P. (2002) *Pedagogía de la Autonomía* (pág. 25-.30) Ed Siglo XXI, Bs As.

Freire, P. (1989). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, Buenos Aires. Argentina.

Freire,P. (1973) *La educación como práctica de la libertad*.Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (1973) *La pedagogía del oprimido*.Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Ferreyra, Horacio Ademar; Blanas de Marengo, (2011) Educación permanente de personas jóvenes y adultas. La línea de base como herramienta para la sistematización y producción de información cuanti cualitativa Revista *Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 4, núm. 1, (pág. 93-112).

Ferreyra, H. y Blanas, G. (2009). *La construcción de una línea de base en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en la República Argentina* (2006). Editorial Mimeo. Córdoba, Argentina.

## G

García Huidobro ( 1994) *Propósito de hacer valer el derecho a la educación* (pág. 3).

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0081.pdf>

Guic, L. (2021) José María Ramos Mejía y Las multitudes argentinas, la construcción del patriotismo finisecular. [en línea]. *Revista Temas de Historia Argentina*. Volumen 1 ( 29). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11993>

## L

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Capítulo IX (2007) Poder Ejecutivo de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Pág. 20)

Larrosa, J., y Skliar, C. (Comp.). (2005). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO, Homosapiens

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Aloma, Universidad de Barcelona

## M

Marengo, María Cecilia (2006) *La Periferia de Córdoba: cuestiones sobre el hábitat urbano*.

Maccioni, L. y Mercadal, S. (2020). *Subjetivaciones y resistencias desde la cultura: articulaciones entre política, arte y comunicación en experiencias contemporáneas*. Lago Editora. Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2019).

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2019/Prat-ora-lec-esc-sig.pdf>

## O

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Cedes/ G.E. Clacso*. ( n° 4). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

<http://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/307/06R1995v2n4.pdf?sequence=1>

## P

Paredes, S. M., & Pochulu, M. D. (2005). La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36 (8), pág. 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie3682774>

Petit, M. (2015) *La lectura no garantiza nada, no va a solucionar los problemas del mundo. No forzosamente construye gente crítica, con distanciamiento, pero el que no puede apropiarse de la cultura escrita está más marginado de la sociedad*

[http://eljinetesomne2.blogspot.com/2015/09/michele-petit-la-lectura-no-garantiza.html#:~:text=septiembre%20de%202015-.Mich%C3%A8le%20Petit%3A%20%22La%20lectura%20no%20garantiza%20nada%2C%20no%20va,de%20la%20sociedad%22%20\(3\)](http://eljinetesomne2.blogspot.com/2015/09/michele-petit-la-lectura-no-garantiza.html#:~:text=septiembre%20de%202015-.Mich%C3%A8le%20Petit%3A%20%22La%20lectura%20no%20garantiza%20nada%2C%20no%20va,de%20la%20sociedad%22%20(3))

## R

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. En *Revista Colombiana de Educación*, II Semestre, (12), 1-14.

<http://dx.doi.org/10.17227/0120391>

## T

Thompson, Edward P. (1989). “*La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*” Crítica, Barcelona.

Thompson, Edward Palmer. (1981) *Miseria de la teoría*, Crítica, Barcelona, 1981, Zahar Editores, Rio de Janeiro.

## W

Williams, Raymond, (1980): *Marxismo y Literatura*. En Teoría de La Comunicación II. Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Córdoba, Argentina.

Williams, Raymond, (1980): *Las comunicaciones como Ciencia Cultural*. En Teoría de La Comunicación II. Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC, Córdoba, Argentina.

## Anexo

### Observación Taller de Literatura

Una vez listo nuestro Proyecto de Taller - clase acordamos con el maestro que el 01 de diciembre de 2021 llevaremos a cabo el Taller Literario con los alumnos y el maestro Emanuel en el salón donde se dan clases dos veces por semana. La consigna del Taller es aplicar actividades literarias que abran espacio a los alumnos de reflexión sobre el contenido del texto y observar si adultos que pocas veces han tenido acceso a la literatura pueden leer y discutir cuentos complejos. Nuestra meta es que los alumnos se inspiren en su experiencia de vida y entren en el mundo de la ficción. Melisa, una de nuestra directora de tesis, nos sugiere algunos cuentos y elegimos el cuento “Los Pájaros” de Germano Zullo y Albertine. Elegimos el mismo porque es un hermoso libro ilustrado para niños, pero en realidad para todo el mundo, que recuerda que en los detalles está la vida y el cambio interior y de la vida. Decidimos tener una grabación y fotos del taller para lo cual contratamos a Pablo.

El día en cuestión nos juntamos con Miriam en su casa y repasamos nuestro desafío, los distintos momentos de nuestro proyecto planificado. Estamos ansiosas llenas de preguntas como, “nos llevarán el apunte los alumnos, o les gustará el cuento, hablarán de sus experiencias?” Dejamos de hacernos preguntas, después de todo, las respuestas las íbamos a encontrar en la práctica. Nos preparamos y partimos a Barrio Zeppa en el auto cargado con computadoras, paneles, revistas, material para hacer collage, sandwiches y bebidas gaseosas. En el recorrido, nos sentimos contentas imaginando las diferentes reacciones que podía generar el taller. Pasamos de la risa a la duda y al silencio teniendo en cuenta detalles para no olvidar.

Llegamos al salón transpiradas por el calor que hacía. Estacionamos el auto, nos bajamos y esperamos que llegue Pablo para ingresar al salón. Desde afuera vemos a los alumnos y al maestro que están trabajando en sus mesas. A los 10 minutos llega Pablo quien baja sus aparatos para grabar y sacar fotos. Nos saludamos y entramos al salón. Al vernos el maestro viene a ayudarnos. Bajamos las computadoras y materiales de trabajo. Acomodamos las cosas en un rincón mientras que Pablo organiza su puesto de trabajo. Nos acercamos a los alumnos y saludamos a cada uno de ellos. Son 9 en total, ocho mujeres y un hombre. Los alumnos están pintando un dibujo de un árbol de navidad sobre una hoja de papel. Nos saludan de manera amable. El ambiente es de alegría y acogedor. Mientras charlamos con los alumnos

observamos cómo pintan con témperas. De manera prolija intentan no pasarse de los bordes del dibujo. Una vez que terminaron de hacer la tarea, el maestro les dice que desde ahora la clase va a estar en manos nuestras. El calor es insoportable, las chicas se abanicaban con hojas de cuaderno. Miriam comienza a contarles las actividades que vamos hacer todos juntos. Los alumnos prestan atención y no hablan entre ellos. Lo primero que hacemos es pedirles que cada una escriba su nombre. Para ello les damos un papel chico y alfileres. Entretenidas y haciendo comentarios como por ejemplo, “...para qué me pongo mi nombre? ¿Me voy a ganar algo? ...Alba va con V o B?... chicas me pincho con este alfiler...” comienzan a escribir su nombre en el papel y lo prenden con un alfiler. En un momento observo que el profe habla con gestos con Sabrina (no sabe escribir) y le da un papel en la mano. Sabrina lo lee y en ese momento se acerca Miriam a la mesa y Sabrina esconde el papel. Interpreto que Sabrina tiene vergüenza de que Miriam vea el papel por lo cual me arrimo a Miriam y muy despacio le digo...” andá para otro lado, después te explico” . Miriam se va a la otra mesa. Me acerco a Sabrina y le digo si me permite ayudarle a escribir su nombre. Me mira, saca el papel que escondió y empieza a copiar las letras que le escribió el maestro. Termina de escribir su nombre, le ayudo con el alfiler y chocamos las manos.

Una vez que todos tienen colocados sus nombres en el pecho les pedimos que armemos una ronda con las sillas. En una mesa ponemos la computadora y alrededor las sillas. Los alumnos arrastran las sillas y forman una rueda. Una vez sentadas, nos presentamos. Apagamos el ventilador porque molesta el ruido. Miriam comienza a explicar las actividades que realizaremos. Una de las actividades es que cada una escriba un deseo de manera anónima y los guardemos en una caja para leer al final de las actividades. Miriam explica qué es un deseo, dando pie para que todos dialoguemos sobre los deseos. Miriam dice “...entonces hoy vamos a comenzar justamente pensando en los deseos. Después vamos a continuar con la actividad, con una lectura, vamos a charlar un ratito y les voy a ir comentando las distintas actividades que vamos ir haciendo en este rato, ¿quieren participar?” Entre risas surgen diferentes comentarios , por ejemplo el maestro les dice “sino no aprueban, no pasan de año” , a lo que Marlene responde “... yo voy a repetir así que no me hago problema”. Lourdes pregunta si los deseos se van a cumplir mientras que Alba quiere saber si el deseo es de navidad y Marlene consulta si tiene que ser sólo una palabra. Lorena dice “qué voy a soñar si soy pobre”. Sabrina por su lado nos dice que ella no sabe escribir a lo cual le respondemos que entre las tres lo vamos a escribir. Mientras tanto les damos un papelito a cada uno con una fibra para que comiencen a escribir sus deseos. Los comentarios más disparatados van surgiendo... quiero un novio ... .quiero que mi vecino se vaya de la



cuadra.... no quiero ser gorda..... los que causan risas en todos los presentes. Los deseos los colocamos dentro de una cajita, mientras pegamos en la pared las ilustraciones con la secuencia del cuento. Comenzamos a leer el cuento desde nuestra computadora. Miriam les lee el título del libro, “ Los Pájaros.” y les cuenta detalles de los autores, tales como que son de Suiza, que la autora es dibujante y el autor es el que escribe el cuento. La lectura se realiza de manera lenta para que los alumnos observen las ilustraciones de manera tranquila. Sabrina dice que ella no sabe leer y nos pregunta si nosotros podemos leer el cuento a lo que respondemos que sí, que se relaje y disfrute el momento. Observamos que de repente todos hacen silencio y muy concentrados siguen el cuento. Todos miran las filminas, por ahí hacen gestos de asombro, alegría, mientras leemos el cuento.

Una vez finalizado el cuento, comienzan a fluir los comentarios. “que raro el cuento, había palabras que no entendí” “A mí me pareció triste,” dice Alba . “Me pasó lo mismo agrega Margarita, pero después cuando abrió el portón y se escapó todos los pájaros es una alegría para mí, esa parte”. “Es muy bonito porque se fueron, tuvieron una libertad ellos también. Me parece que estaban como encerrados, ¿no?” dice Alba. Continúan los comentarios, “...me dió la sensación cuando los largó como de libertad”. Les consulto sobre el camino largo que presenta el autor, si les trae a su memoria alguna experiencia de vida y qué motivo les refleja el camino. “Un camino que uno se propone, que es lejos, y vas, vas, vas, como un camino que empieza como algo chiquito y luego llegó” dice Margarita. “O un camino para escapar” dice Lorena. Los comentarios despertaron las risas de todos.

Con Miriam nos miramos y nos sonreímos. Vemos nuestro deseo encaminado: lograr un diálogo placentero que se transforme en algo significativo y relacionado con la experiencia de vida de las alumnas. “A mí Gabo me hace acordar al camino que hacemos con Lore para venir a clase, buscando las pocas sombras de los árboles para atajarnos del sol” dice el maestro, con mucho calor. “¿Y los pájaros de la tapa ?” les pregunto. “No son iguales “, dice Gabriel. Para mí, dice Malena “ son todas ideas diferentes” o” diferentes clases de animales, agrega Sabrina, y a lo mejor estaban encerrados hace un rato y los rescató.”. “Capaz que los rescató de un zoológico” agrega Alba. La conversación nos lleva al tema de la ayuda al otro y las alumnas resultan ser grandes rescatistas de animales y de personas!. Han rescatado perros, loros, pájaros. Cuentan cómo los han cuidado y hasta una de ellas le enseñó a volar a un pajarito. Alba cuenta que rescató una nena que tenía 6 meses, la otra tenía 5 y el otro 7 y “ todavía los estoy criando. La mamá murió y ellos quedaron con el papá y ellos están conmigo y el papá .El papá lo conoce mi marido del mercado. Yo voy todos los días a verlos”. A lo que Lourdes agrega su recuerdo de ver a Alba “ venir con la bebé en brazos desde allá,

porque antes no teníamos colectivo ni nada y ella la traía en los brazos”. Mientras conversamos Miriam pega en la pared las hojas con la secuencia del cuento. El comentario de Alba nos condujo a conversar sobre las emociones. Algunas observaron que el hombre del cuento tenía cara de tristeza, de preocupación y para otras cara de sorpresa al ver el pajarito negro dentro del camión. Margarita dice que “cuando algo no te sale bien, y vos pensás que te va a salir bien y no sale y decís pucha porque no me sale ponemos cara de tristeza”. Gabriel continúa la conversación comentando que “... algo te sorprende cuando no lo esperás y te pasa de golpe, te sorprende un detalle tal vez que pasa inadvertido y después se advierte”. En el diálogo nos proponemos ponerle un nombre al hombre del cuento. A Lorena se le ocurre Roberto porque explica que para ella tiene cara de Roberto además le recuerda a su vecino que lleva ese nombre y tiene una camioneta roja. Así, Roberto se convierte en nuestro personaje. Miriam dirige la conversación hacia la escena de Roberto con el pájaro chiquito. Le pregunta a Débora, la cual Miriam observa que no había participado aún, “Débora, mientras sigue el cuento nos encontramos que Roberto y el pajarito, ¿qué hacen?”. Débora responde con un gesto subiendo los hombros y sonriendo y los demás alumnos responden “... que se comunican, se comunican con las miradas, se miran, hacen señas” y comentan que Roberto piensa “¿qué hacés vos que no te fuiste? “Y qué pensó el pájaro” pregunta Miriam, mientras señala las fotocopias del libro pegadas en la pared. Las respuestas son diversas, “... el pájaro habrá pensado que como recompensa se lo iba a llevar a Roberto; no me dejes llevame con vos; el pájaro se ve diferente a los demás y pensó que no pertenece a ese lugar y pide ayuda para ir donde están los míos...”. A propósito de las emociones, surge el tema sobre aprender a pedir ayuda, por ejemplo cuando estás enfermo, la manera en que Roberto ayuda al pájaro y después éste quiere ayudar a Roberto a volar; la obra del día de Roberto al largar los pájaros y la sensación de libertad, “porque a nadie le gusta estar encerrado” dice Alba. Explican que encierro es estar privado de la libertad, a veces te encerrás cuando algo te pasa y no querés pedir ayuda, el covid hizo que nos encerremos por ejemplo. El maestro comenta que para él “por ahí pasa que no sabemos qué hacer con la libertad, a veces tenés un día libre y estás acostumbrado a atender a tu hijo, a limpiar la casa, a laburar, ¿qué hago?, nadie me está molestando, nadie me está pidiendo algo o esperando algo de mí. Y muchas veces pasa que no sabemos qué hacer con esa libertad”. Miriam comenta que no estamos acostumbrados a regalarnos momentos en esto de los deseos. Magdalena cuenta que ella vive sola y decide ir a comer al centro, a darse un gusto. “Yo tengo mi negocito y digo bueno, yo tengo deseo de comer esa comida y voy”.

Finalizamos nuestro diálogo con el tema de los detalles que pasan inadvertidos. Hay que prestar atención, dicen “como en clase” agrega Lorena. Sabrina comenta que Roberto se dió el gusto de liberar a todos los pájaros. Precisamente Magdalena expresa que uno puede estar con personas con muchos problemas, “ mirá esto me pasa y uno les dice mirá no hagas esto y así ayudarlo, dando un ejemplo . Son formas de ayudar. A veces yo veo a mi alrededor a los niños, a veces les doy ropitas que no vendo y yo los veo y hay una gringuita chiquitita al frente yo voy y le digo te voy a poner este vestido. A mí me deja alegría. Porque la chiquita se pone contenta. Yo, prenditas que no puedo vender se las doy a los niñitos.” Las alumnas cuentan que hay dos personas que están pasando un momento muy malo en el barrio. El hijo está en la cárcel y los visitan a los padres, les llevan una pizza y una coca y dice Alba “ les digo compartamos este día, comamos juntos y ellos se ponen muy contentos”. “Como nuestro cuento”, dice Miriam, quien me mira sonriendo y comenzamos a leer “ Algunos días son diferentes. Días que podrían ser parecidos a los demás . Sin embargo poseen algo que los otros no lo tienen. Apenas un pequeño detalle tan diminuto que podría pasar inadvertido. Porque los pequeños detalles no están hechos para ser advertidos. Están hechos para ser descubiertos. Y cuando dedicamos un tiempo a buscarlos aparecen, aquí o allá. Casi imperceptibles, que se vuelven inmensos detalles que son auténticos detalles”, como una pizza y una coca cola.

Al terminar nuestro diálogo Miriam explica la siguiente tarea: buscar palabras, imágenes que les represente la experiencia con la lectura del cuento. Cada uno lleva su silla a su lugar. Se sientan, conversando entre ellas, sobre el calor, y piden que prendamos el ventilador. El maestro prende el ventilador y nosotras les acercamos las revistas y las tijeras. Miriam pega en la pared un afiche grande que preparamos para esta actividad. El afiche lleva el nombre del libro y palomitas hechas en papel pegadas alrededor del mismo. Las alumnas miran las revistas y buscan qué cortar. “¿esto puede ser?” nos preguntan a lo que respondemos “lo que vos elijas”. Alba y Sabrina nos pidieron que les ayudemos a leer unas palabras de las revistas. Cuando tienen su figura o palabra se levantan de la silla y la pegan con plasticola en el afiche. Palabras como alegría, amor, familia son algunas de las elegidas. Imágenes de manos, un tractor, una vista de un campo son algunas de las figuras elegidas. Las alumnas se hacen bromas por las fotos que eligen. Después preguntan si pueden escribir sus nombres en el afiche a lo que les respondemos que por supuesto que sí. Buscan los fibrones y escriben sus nombres , escriben “gracias”, hacen dibujos de caritas felices. Una vez finalizada la tarea Miriam las invita a hacer una ronda y tomarnos las manos. En ronda, Miriam comienza a leer

el cuento después continuó yo y le doy la hoja al maestro para que él termine de leer. Aplaudimos y Miriam toca el botón de enter en la computadora y escuchamos la canción Color esperanza de Diego Torres. Al escucharla, las alumnas y nosotras empezamos a cantar cada vez más fuerte y después a bailar. Dos veces escuchamos la canción porque observamos que disfrutaban el momento. Cansadas de bailar nos sacamos una foto todo el grupo y nos preparamos para comer los sandwiches que habíamos llevado y tomar gaseosa. Ya son las 18:00 hs y hay que dejar el salón. Mientras ellas charlan y comen Miriam y yo comenzamos a guardar nuestras cosas en el auto. Pablo hizo lo mismo con sus equipos. Terminamos y nos despedimos de todos. Agradecemos la posibilidad de compartir este taller y nos piden que se repita. Todos nos acompañan al auto. Mientras saludan con la mano, Miriam y yo subimos al auto, Pablo sube al suyo y partimos .

Ya en el auto, nos miramos y contentas chocamos las manos mientras nos decimos “lo hicimos”!. Le digo a Miriam que prestemos atención a las calles para no perdernos y poder salir del barrio. Mientras Miriam me indica por dónde ir charlamos sobre qué nos había parecido nuestra experiencia. Nos sentimos contentas, y nos reímos porque lo habíamos logrado. Le cuento a Miriam el momento en que Sabrina esconde el papel. Conversamos sobre la falta de confianza de algunas para charlar, no obstante nos pareció que en esta experiencia frente a la lectura del cuento llegamos a conocer algunas experiencias de vida de las alumnas no así durante las entrevistas. Por ejemplo Alba o Sabrina alumnas tímidas tal vez inhibidas por no saber leer durante las entrevistas nos costó que se expresaran y, en la primera observación, estuvieron calladas. Mientras que en esta experiencia de lectura dieron su opinión en muchos de los temas. También fueron apareciendo ciertos detalles que se nos pasaron por alto en las actividades. Llegamos a casa de Miriam, la ayudo a bajar sus cosas y entramos a tomar una cerveza bien fría. Objetivo logrado!! Al rato sigo viaje hacia mi casa.