

Imágenes y narración: Análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle.

Miano, María Amalia y Heras Monner Sans, Ana Inés.

Cita:

Miano, María Amalia y Heras Monner Sans, Ana Inés (2015). *Imágenes y narración: Análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (50), 161-187.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/MuG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

COMUNICACIONES

Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle

*Miano, María Amalia**; *Heras Monner Sans, Ana Inés***

Resumen

Analizamos un proceso de aprendizaje en un espacio pedagógico para niñas y niños en situación de calle, orientado a proveer herramientas para la alfabetización en diferentes lenguajes (visual, teatral, musical, oral). Desde el concepto de *aprendizaje en interacción*, analizamos los distintos productos realizados en el marco del taller (un cuento, dibujos, maquetas y collages) como una compleja trama de recursos diferentes, que consideramos posibles por las situaciones de interacción (con otros, con el medio, con diferentes tipos de textos) que produjeron oportunidades de aprendizaje sobre la alfabetización y, específicamente, sobre cómo narrar. Finalmente, evaluamos las posibilidades y limitaciones de estas propuestas y mencionamos algunos aprendizajes de eventual utilidad para equipos de trabajo deseosos de encarar experiencias pedagógicas similares.

Palabras clave: educación por el arte; niños en situación de calle; aprendizaje en interacción

El artículo sistematiza un espacio pedagógico implementado en el año 2013, en el marco de un proyecto de capacitación financiado por la Dirección de Fortalecimiento a Organizaciones de la Sociedad Civil del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; presentado el 15/10/2014; admitido el 06/04/2015.

Autoras: *Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. **Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICECONICET) e INCLUIR. Contacto: mariamaly@hotmail.com



Images and narrative: analyzing a pedagogical space with homeless girls and boys

Abstract

The learning process that took place during an educational project with homeless children whose purpose was to provide tools to access literacy through the arts (visual art, music, drama, oral narrative) is here analyzed. Our analytical perspective was framed by the concept of learning in interaction. We interpret children's production of narratives as a complex interweaving of resources which become available in interaction (with others, with texts, and with the arts) and provide opportunities and challenges for literacy learning processes, in particular learning how to narrate. We end by highlighting recommendations for other groups who may want to conduct similar educational projects.

Keys Words: education through art; homeless children; learning in interaction

Imagens e narração: análise de um espaço pedagógico com crianças situação de rua

Resumo

Analisamos um processo de aprendizagem em um espaço pedagógico para crianças em situação de rua, que visa proporcionar ferramentas para a alfabetização em diferentes linguagens (visual, teatral, musical, oral). A partir do conceito de *aprendizagem em interação*, foram analisados os diversos produtos realizados durante a oficina (um conto, desenhos, maquetes e colagens) como uma complexa trama de recursos diferentes, que consideramos possíveis pelas situações de interação (com os outros, com o meio ambiente, com diferentes tipos de textos) que produziram oportunidades de aprender sobre a alfabetização e, especificamente, sobre como narrar. Finalmente, avaliamos as possibilidades e limitações destas propostas e mencionamos alguns aprendizados de eventual utilidade para equipes de trabalho desejosas de encarar experiências pedagógicas semelhantes.

Palavras-chave: educação pela arte; crianças em situação de rua; aprendizagem em interação

I. Introducción

En este artículo realizaremos el análisis de un espacio pedagógico semanal cuyo objetivo fue la ampliación del repertorio de las capacidades narrativas de niños y niñas en situación de calle¹ de entre 4 y 12 años de edad. Los niños que participaron de esta experiencia concurrían semanalmente a comer junto a sus familias u otras personas de su entorno a un comedor organizado al aire libre (en una plaza pública de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina). Antes de comer tenía lugar un momento educativo y recreativo. En este caso, analizamos la experiencia de un taller pensado específicamente en torno a la alfabetización en diferentes lenguajes (oral, visual, gestual, audiovisual).

Partimos de la premisa de que la alfabetización abarca diferentes códigos (Heras y Green, 2010; Montes, 2007); es decir, se puede *leer* una imagen, un paisaje, un mapa, un gesto y no únicamente una palabra cifrada en letras. A su vez, se puede expresar sentido a través de distintos recursos como el dibujo, los sonidos, una fotografía o la puesta en escena de un relato a través de títeres.

A través del análisis daremos cuenta de algunas características específicas de este espacio. Se trató de una experiencia pedagógica dirigida a niños y niñas con trayectorias muy diferentes en cuanto a su vínculo con la educación escolar sistemática. Algunos de ellos asisten de forma regular a la escuela pero la mayor parte no sostiene su escolaridad o bien han asistido en algún momento a la escuela y han dejado de hacerlo. Esto implicó que cuenten con capacidades de lectoescritura sumamente diferentes. Por otro lado, las actividades propuestas por las coordinadoras del taller, las formas en que se ocupaba el espacio y las prácticas que se pudieron observar en él, permiten sostener que ha sido un espacio de aprendizaje diferente al que puede observarse en una propuesta de educación escolar sistemática. Para analizar estas especificidades, desde el enfoque etnográfico, partimos de preguntarnos *qué es lo que sucede en este espacio* con el fin de interpretar la complejidad que supone la construcción de un proceso de alfabetización para niños y niñas en situación de calle que busca sostener la alfabetización en distintos lenguajes.

Otra característica particular del taller es que las dos organizaciones que participaron en su diseño e implementación son grupos autogestionados que a su vez se orientan por los principios de la *autonomía como proyecto* (Castoriadis, 1997). Esto quiere decir que son grupos que crean sus propias normas de funcionamiento y están abiertos a una reflexión permanente sobre los sentidos que orientan sus prácticas, a la vez que persiguen fines de justicia e

igualdad tanto entre sus miembros como en un espectro más amplio ligado a la participación social (Heras y Burin, 2013).

II. Un espacio pedagógico diseñado en el intercambio entre grupos autogestionados

La propuesta pedagógica que analizaremos se enmarca en las actividades realizadas por dos grupos autogestionados que trabajan de forma conjunta hace aproximadamente cinco años, aun cuando algunos de los integrantes de ambos grupos se conocen hace aproximadamente diez años. Uno de estos grupos es un instituto de investigación y formación (INCLUIR - Instituto para la Inclusión Social) conformado jurídicamente como Asociación Civil. El otro es un comedor a cielo abierto llamado «El Gomero» que funciona en las Barrancas de Belgrano, Ciudad de Buenos Aires, y que se piensa como una organización comunitaria conformada por voluntarios.

A comienzos del año 2012, INCLUIR convocó a seis colectivos autogestionados a participar de un dispositivo de reflexión denominado Mesa Colectiva de Trabajo, en el marco de dos proyectos de investigación-acción colaborativa financiados por el sistema de Ciencia y Técnica². Entre esos colectivos estaba el comedor a cielo abierto. Durante ese año se realizaron ocho encuentros de la Mesa, con una frecuencia mensual, en los cuales se hizo hincapié en el aprendizaje de técnicas y metodologías de registro (escritas o visuales) para que los mismos participantes de los colectivos pudieran sistematizar sus prácticas y analizarlas. A fines de ese año se planificó, para el trabajo de la Mesa durante el 2013, profundizar los intercambios entre las distintas organizaciones y realizar actividades en conjunto.

A comienzos del 2013, el Instituto que convocó a la Mesa presentó un proyecto a una Dirección del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para solicitar financiamiento con el fin de llevar a cabo un taller de narración y expresión artística dirigido a las niñas y niños que asisten al comedor a cielo abierto «El Gomero» de Barrancas de Belgrano. La propuesta incluía a su vez la participación de otros grupos que formaban parte de la Mesa Colectiva. Por ejemplo, se planificó que la Asociación Galpón de Diablomundo, un grupo de teatro independiente, dictase los talleres de títeres, que la Unión de Músicos Independientes (UMI) dictase los talleres de música y que el grupo audiovisual del Centro de Integración Monteagudo (hogar que alberga a hombres en situación de calle) realizara los registros audiovisuales de los talleres. En este entramado específico se diseñó y luego implementó la propuesta pedagógica que analizaremos en este artículo.

II.1. El comedor a cielo abierto y el instituto de investigación y formación

El grupo de trabajo que coordina la propuesta del *apoyo escolar* para los chicos que asisten al comedor a cielo abierto está conformado por entre ocho y doce voluntarios que hace más de diez años ofrece apoyo a familias en situación de calle en la plaza de Barrancas de Belgrano. Este pequeño grupo de voluntarios, a su vez, forma parte de una estructura más amplia que se constituye por aproximadamente cincuenta voluntarios en total. Esa estructura más amplia se autodenomina «comedor a cielo abierto» porque se originó como un comedor popular en un espacio público (una enorme plaza que se extiende en lo que fueron las barrancas del río en la zona norte de la ciudad de Buenos Aires).

El trabajo de los voluntarios del comedor se orienta por la premisa de que los derechos básicos de las familias a quienes asisten están bajo amenaza, ya que no tienen garantizada su vivienda, comida, educación, salud y recreación. Así, se intenta proveer algunos apoyos a esta situación vulnerada. Existe además una preocupación por comprender las relaciones entre el día a día de estas familias y el estado de vulneración de sus derechos, con el fin de tener injerencia en política pública de forma tal que ésta pueda alcanzarlas (Heras y Burin, 2013; Miano, 2013). Éste es un aspecto fundamental del comedor a cielo abierto: no solamente se propone ser una experiencia para aportar a las necesidades de 250 personas semanalmente, sino que en forma permanente se analiza la situación para participar de espacios y redes donde la política pública sea interpelada, además de construir juntos, entre voluntarios del Comedor y asistentes al mismo, las mejores formas de organizarse para poder sostener la tarea. De esta manera, en muchas ocasiones, son los mismos asistentes al Comedor quienes asumen roles de organización o quienes proponen formas de realizar la tarea. Los voluntarios del comedor presuponen que *lo público* es lo que es *de todos* y en esos *todos* incluyen a quienes asisten a comer a las Barrancas. Su actitud como grupo auto-organizado y auto-gestionado es de autonomía frente a los gobiernos, partidos políticos y otras instituciones que quieran ejercer algún tipo de poder sobre las decisiones de los voluntarios; asimismo, continuamente han tomado una distancia crítica frente al accionar de un estado que legitima políticas de exclusión. De este modo, esos voluntarios cumplen varios roles diferentes: se auto-organizan para cumplir con sus objetivos semanales (dar de comer y brindar apoyo a las 250 personas que asisten), brindan un espacio de participación social a los asistentes al comedor que deseen hacerlo, documentan su trabajo y lo analizan, se reúnen para intercambiar ideas y diseñar sus estrategias frente a la política pública vigente, y se reúnen con

otros grupos y organizaciones sociales para cooperar en acciones de más amplio alcance.

INCLUIR nace en el año 2003 con el fin de producir conocimiento y acompañar a quienes se propongan generarlo, trabajando junto a movimientos sociales y organizaciones de base, gente en situación de calle, organizaciones campesinas y de productores urbanos autogestionados, grupos étnicos auto-identificados como tales, de modo tal que el conocimiento sirva para ampliar la autonomía en la toma de decisiones de estos grupos, incidir en política pública y mejorar su calidad de vida. Las autoras de este artículo pertenecemos a ese Instituto y a un centro de investigación del sistema de Ciencia y Técnica Nacional de Argentina (Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación –IRICE–, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET–). De esta manera, asumimos varios roles: como participantes de un colectivo autogestionado, como miembros de la Mesa Colectiva de Trabajo, como diseñadoras y coordinadoras de la propuesta pedagógica a implementar junto a los voluntarios del comedor y como analistas de la misma.

En el marco de los proyectos de investigación-acción colaborativa sobre los grupos autogestionados mencionados, además de implementarse la Mesa Colectiva de Trabajo se realizó un trabajo de campo etnográfico en cada una de las organizaciones que participan de la Mesa. Dicho trabajo etnográfico comenzó en 2008 y la documentación estaba a cargo de los miembros del Instituto. Durante el año 2012 se realizaron jornadas de observación participante junto con miembros del grupo del comedor y, a partir de comienzos del 2013, comenzó a implementarse un trabajo de investigación colaborativa específicamente con el grupo que da el *apoyo escolar* en el marco del comedor.

El *apoyo escolar* comenzó a desarrollarse sistemáticamente en el 2010. Anteriormente habían existido momentos educativos, pero no se había logrado una organización tal que permitiera sostenerlos en forma semanal. A partir de ese año, adoptaron una frecuencia semanal y además se constituyó el grupo de voluntarios que específicamente deseaban atender estas cuestiones. Se autodenominaron «el grupo de apoyo escolar» ya que su idea general era brindar «apoyo» a las niñas, niños y jóvenes que asistían los jueves y que estaban escolarizados. Sin embargo, como mencionamos en la introducción, se identificó que muchos niños que asisten al apoyo no sostienen su escolaridad. A partir de la interacción con nuestro Instituto y en función de que los integrantes del grupo del apoyo nos consultaron sobre sus inquietudes pedagógicas, se comenzó a revisar esta idea general rectora acerca de si las prácticas que se daban en ese espacio eran realmente de «apoyo» a la escolaridad o bien si era una práctica educativa en sí misma. Por otro lado, la idea

de *apoyo* tiene que ver con el planteo básico de la orientación pedagógica que tienen varios de los voluntarios del espacio, al considerar que aprender es un proceso que involucra cuerpo, mente, emoción, deseo y, sobre todo, afecto. En varias ocasiones, las voluntarias de este espacio mencionaron la idea de que el apoyo es un lugar «de contención» para las niñas y niños que asisten a ese lugar.

Estos interrogantes acerca de la forma en que se nombra ese momento de trabajo con los chicos es lo que nos lleva a preguntarnos *qué es lo que sucede allí* y, también, *qué significa aprender en el espacio del «apoyo»*. Los dejamos aquí planteados para poder trabajarlos en las siguientes secciones de este artículo. A su vez, en función del objetivo central ligado a la alfabetización en diferentes lenguajes y a la expresión de sentidos a través de distintos soportes, nos preguntamos: ¿qué tipos de conocimientos se despliegan cuando se propone trabajar con lenguajes diferentes?, ¿qué habilidades entran en juego en las transposiciones entre imagen y narración? y ¿cómo interpretar esas narraciones en función de la construcción de una identidad socialmente situada?

La documentación etnográfica que hemos llevado adelante sobre lo que ocurría en el espacio del *apoyo escolar* nos ha permitido identificar tres ciclos, que se distinguen según su modalidad pedagógica, el lugar donde se llevaron a cabo las actividades y su duración:

- El primero (durante 2010-2012) se realizó en un centro comunitario y su eje central fue el «apoyo escolar» aun cuando durante su desarrollo se fueron generando diferentes actividades educativas y varias de ellas no estaban directamente vinculadas a la tarea escolar.

- El segundo (enero a agosto de 2013) se realizó a cielo abierto, bajo un árbol en un parque público, y su acento estuvo puesto en desarrollar distintos lenguajes expresivos. En este ciclo comenzamos a participar del espacio las autoras de este artículo. La propuesta pedagógica se centró en el aprendizaje de números y letras, el reconocimiento de diferentes tipos de texto, el reconocimiento del texto de la imagen como distinto al texto de la lectoescritura, el reconocimiento del uso de la voz propia para expresarse y el aprendizaje de pautas básicas de relación con diferentes tipos de texto. A partir de este trabajo, se detectó la necesidad que tenían algunos chicos de poder aprender un repertorio más amplio de recursos que les permitieran narrar hechos de acuerdo a ciertas convenciones específicas (por ejemplo, narración secuencial, tipo de texto directo o indirecto, apoyo de texto con imagen). En función de esto, se diseñó la propuesta del taller «Historias bajo el gomero. Taller de narración y expresión artística».

- El tercero (octubre a diciembre de 2013), en el cual se implementó el taller mencionado, se realizó tanto a cielo abierto como en otras instalaciones: museo y sala de reuniones, ya que se requirió de algunos recursos puntuales tales como electricidad para poder proyectar imágenes. Como lo mencionamos más arriba, la propuesta central de este ciclo fue articular la posibilidad de narrar, leer y escribir (o codificar) en lenguajes variados: audiovisual, visual, oral, gestual, corporal, gráfico (Ver **Anexo**, *Planificación de las jornadas*).

En este artículo analizamos el tercer ciclo de esta experiencia educativa, aunque tomamos para su análisis datos y referencias de nuestro análisis de los ciclos anteriores.

III. Generación, usos y análisis de los datos

Los talleres semanales fueron documentados en soportes complementarios: fotografías, crónicas narrativas escritas y registro audiovisual. A este material generado se le dio a su vez distintos usos. A los fines educativos del taller, se volvió sobre el material para trabajar con los chicos; por ejemplo, reconstruyendo un relato de una visita al museo a partir de las fotografías que se tomaron ese día. Para evaluar el curso del taller y reflexionar sobre posibles problemas que surgían y reorientar, si era necesario, las actividades, se recurrió en algunas ocasiones a las crónicas narrativas que se realizaban del taller. Muchas veces, la persona encargada de hacer las crónicas realizaba anotaciones para luego compartir y trabajar con los demás voluntarios, por ejemplo:

«Para seguir trabajando: la dinámica grupal. Cuando cada voluntaria estaba con uno o dos chicos se podía desarrollar la actividad de forma más tranquila. En cambio, cuando se planteaba una actividad para hacer todos juntos, la cosa se complicaba un poco, los chicos se distraían, se enojaban entre ellos, requerían atención de forma individual.» (Fragmento de la crónica de la primera jornada del taller, 10 de octubre de 2013.)

A los fines de la producción de conocimiento entre los voluntarios y las investigadoras que coordinamos el taller, el material se utiliza para realizar análisis sobre las posibilidades y limitaciones de esta propuesta pedagógica, las contribuciones que este tipo de propuesta puede realizar a otras propuestas educativas y las teorías que sustentan este enfoque y pueden ser contrastadas a la luz del análisis empírico. Por último, otro uso es el de difusión, comunicación y transferencia de resultados a otros grupos que se propongan

objetivos pedagógicos similares. Para esto, se editó un video³ con los registros audiovisuales de las jornadas del taller de forma tal de tener una memoria audiovisual de lo ocurrido accesible para otros grupos.

El análisis de los datos que realizaremos en este artículo se basará en la *triangulación* (Spradley, 1980) de tipos de registros diferentes (Heras *et al.*, 2004; Heras y Miano, 2012): la fotografía, el audiovisual, las crónicas narrativas escritas y también las propias producciones realizadas por los chicos en el marco del taller (cuento, dibujos, maquetas y collages). A su vez, analizaremos el proceso de *transposición* imagen-relato-imagen realizado por los chicos en el marco del taller para dar cuenta de las habilidades puestas en juego en la lectura de imágenes y la generación de sentidos en formatos diversos. El tratamiento de esta variedad en los soportes de los registros se basará en la lectura de *indicios* y la interpretación de los mismos en relación con un contexto más amplio. El análisis de elementos particulares considerados como índices ó *indicios* que al ponerlos en relación unos con otros y, a su vez, con las redes de significación en las cuales están inmersos, revelan una trama de sentido sociocultural, es identificado por Carlo Ginzburg (1980) como un modelo epistemológico particular: el «método indicial». Estos *indicios*, pueden extraerse de diversos soportes y formatos (fotografías, dibujos, crónicas escritas, narración creada por los chicos) que al *yuxtaponerse* permiten ir construyendo argumentaciones y respondiendo las preguntas formuladas.

A su vez, utilizaremos algunas categorías analíticas provenientes del campo de la etnografía educativa, tales como la idea de «aprendizaje en interacción» (Heras, 1993, 1995 y 1999) y algunos conceptos centrales de la pedagogía crítica ligados a la forma de concebir la producción de conocimiento (Freire, 1983, 2001, 2008).

IV. Prácticas, situaciones y actividades del taller

La mayor parte de los talleres (a excepción de los que tuvieron lugar en la plaza y el día en que se hizo una visita a un museo) comenzaba en la misma plaza de las Barrancas de Belgrano cuando una de las voluntarias del taller reunía a los chicos que estaban allí y se trasladaban caminando unas cuatro cuadras hasta el edificio que una institución había cedido para poder dar el apoyo. Una voluntaria que también es mamá de uno de los chicos que va al apoyo, confeccionó para este momento un gusano de tela con manijas para que los chicos puedan agarrarse y hacer más seguro el tránsito por la calle.

Al llegar a la puerta del edificio era siempre necesario tocar timbre para que un encargado de seguridad abriera la reja⁴. Una vez adentro, los chicos

eran acompañados por la voluntaria a subir a un ascensor que llevaba hasta el quinto piso, que era la sala en la cual se realizaban las actividades del apoyo. Si bien en varias oportunidades se les reiteró a los chicos que intentaran ser puntuales para comenzar con la actividad todos juntos, varios de ellos llegaban más tarde, incluso tal vez una hora más tarde, casi al finalizar el encuentro, e iban directamente al edificio. Los chicos podían entrar y salir del lugar en cualquier momento, aunque siempre acompañados por un voluntario. La única norma estricta que fue adoptada a partir de un requerimiento de la institución que prestaba la sala fue que no ingresaran al edificio ni deambularan en él los padres de los chicos asistentes.

La posibilidad de delimitar un espacio propio para el momento del apoyo siempre fue un tema de discusión para los voluntarios. En tanto el mismo se dictó durante un largo tiempo en la plaza de las Barrancas, los chicos podían «entrar y salir» en cualquier momento de ese espacio, dado que es un lugar público y que no hay puertas ni paredes que delimiten o diferencien lo que está ocurriendo ahí. El hecho de contar con una sala dentro de un edificio permitió que los chicos identificaran ese lugar con *el espacio del apoyo*. Sin embargo, resulta interesante indicar que continuaron intentando fijar ellos mismos las pautas de entrada y salida del lugar. Por ejemplo, en cualquier momento de una actividad un grupo de niñas podía salir de la sala y dirigirse al baño que se encontraba en otro piso del edificio sin recordar siquiera avisar, o irse a un costado de la sala a hacer algo diferente de lo que estaba haciendo el resto (tirarse a dormir, ponerse a jugar con una de las cámaras que estaba registrando el taller, etc.).

Estas pautas son similares a las registradas en el espacio público donde se realiza el comedor y también las hemos observado en otros grupos de trabajo con personas en situación de calle. La concepción del tiempo y del espacio que se construye para quienes viven en un espacio fijo y se desplazan en forma rutinaria hacia otros puntos de la ciudad para realizar sus actividades es diferente a la de quienes habitan la calle como morada (Ávila y Palleres, 2014; Dosso, 2013; Palleres, 2004).

Se propuso en el grupo de voluntarios que cada jornada tuviese un momento identificable de inicio y de fin. Esta pauta ya había sido utilizada en fases anteriores del trabajo educativo y presentaba buenas posibilidades de ordenamiento. Asimismo, es una pauta recomendada por educadores de un establecimiento público que atiende hace quince años a niños/as y jóvenes en situación de calle porque permite una estructura de contención afectiva y témporo-espacial que ordena las actividades. De todas maneras, por lo indicado en el párrafo anterior, estos tipos de propuestas de uso del tiempo

y el espacio están continuamente en cuestión cuando se encuentran a trabajar juntos niños/as y familias que están en situación de calle con quienes no habitamos la calle de esa manera porque pertenecemos a socializaciones netamente diferentes.

Para iniciar las actividades, una de las voluntarias pedía a los chicos que se sentaran en sillas o en el piso, les preguntaba cómo estaban y les contaba cuál era la propuesta para ese día, por ejemplo:

«Está sentada Beatriz (voluntaria) al lado de Enzo (niño que asiste al apoyo) y Ludmila (asistente al apoyo). También están Claudia (voluntaria), Amalia (voluntaria y coordinadora de la propuesta pedagógica), Sol y Sofía (asistentes al apoyo). Están sentados en ronda sobre unas sillas. Beatriz les está explicando que de ahora en adelante vamos a estar en ese lugar y Amalia les dice que pueden también avisarles a los demás chicos que vengan acá. Enzo cuenta que tiene dos padrinos. Andrea (voluntaria) empieza a decir algo y Enzo se enoja porque Andrea “lo cortó” cuando él estaba hablando.»

«Amalia cuenta que tiene algo para mostrarles. Les recuerda que la vez anterior vimos un montón de cuentos, Ludmila agrega “un tesoro”, Amalia le dice que sí, que buscamos el tesoro con las linternas. Amalia sigue diciendo que la idea de este encuentro y el próximo es que vayamos inventando entre todos un cuento, una historia. De esa historia después vamos a hacer los dibujos y también van a venir unas chicas para que ese cuento pueda ser contado con unos títeres. Entonces la idea es empezar a armar esa historia, dice Amalia. Enzo dice que se apagó la computadora.» (Fragmentos de la crónica de la segunda jornada, 17 de octubre de 2013.)

Varios de los chicos que asistían al apoyo lo hacían cada jueves sin faltar a ninguno de los encuentros. Había otro grupo que era, en cambio, más inconstante en su asistencia. Por esto, cuando se diseñó la propuesta del taller, se pensó en actividades que en lo posible comenzaran y finalizaran en el mismo día. Por lo tanto, luego de que la coordinadora del taller presentaba a los chicos cuál iba a ser la actividad de ese día, seguía un bloque de alrededor de una hora de trabajo en el cual se desarrollaba el contenido planificado para cada jornada. Las actividades realizadas fueron diversas porque estaban ligadas al aspecto general que guió toda la propuesta: alfabetizarse en diferentes lenguajes y con distintos formatos y soportes. De esta manera, las actividades incluyeron: ver imágenes de pintores argentinos, describir lo que se veía en ellas e imaginar una historia a partir de eso; hacer dibujos,

collages y maquetas que acompañaran un relato; hacer títeres y aprender a manipularlos; expresarse a través de sonidos; ensayar una puesta en escena; asumir tareas para una jornada de cierre del taller en la cual se mostraría a los amigos y familiares una obra de títeres realizada a partir del cuento narrado por los chicos.

En todas las jornadas se pudieron desarrollar las actividades planificadas. Sin embargo, hubo algunos momentos en los cuales parecían pasar muchas cosas al mismo tiempo:

«Amalia dice “bueno, nos tenemos que ir”, todos los chicos empiezan a gritar y a levantar la mano porque se quedaron con ganas de ser directores de orquesta o de adivinar, se acercan a Amalia que está sentada en el piso. Se escucha la voz de una voluntaria que pregunta “¿reparamos la canción?”, Amalia dice “bueno, una vez más”. Andrea dice que para despedirnos podemos cantar “Manuelita”. Otra voluntaria pregunta “¿alguien más quiere hacer pis?”. Pasan muchas cosas al mismo tiempo, mientras, Lucas (uno de los músicos) está sentado con su guitarra y mira para todos lados. Amalia grita “ya terminó el juego”. Enzo quiere seguir jugando y Amalia le explica que el juego terminó porque nos tenemos que ir.» (Fragmento de la crónica de la novena jornada, 5 de diciembre de 2013.)

En el registro parece imperar cierta desorientación en las voluntarias, ya que cada una propone hacer con los chicos algo diferente. Si una de las orientaciones de ese espacio era «dar afecto y contención», puede pensarse que era eso lo que primaba en cada una de las voluntarias y cada una intentaba ponerlo en juego a su manera. Pero esto implicaba que, en esos momentos, el rumbo del taller tomaba otro curso. A veces nos preguntábamos cómo contener colectivamente a los chicos y a veces caíamos en una sensación de desborde. Era en momentos así cuando nos preguntábamos si, en ese contexto de trabajo y actividad, igualmente los chicos estaban *aprendiendo*. O en todo caso, qué estaban aprendiendo.

IV.1. ¿Qué significa aprender?

Tal como mencionamos más arriba, a pesar de haber pautado momentos de inicio para las jornadas, resultó interesante observar que en algunas ocasiones algunos de los chicos parecían no identificar que *había comenzado la jornada*. Consideramos que probablemente esto tenía que ver con las actividades que se estaban realizando y con las expectativas de algunos de los chicos acerca de lo que debería hacerse en un espacio pedagógico como

éste. Es decir, notamos que los chicos que sí sostenían su escolaridad tenían incorporadas algunas prácticas y criterios acerca de que ahí había algo que hacer específico (que a menudo identificaban como una «*tarea*») o bien que las voluntarias eran como docentes (de allí que las denominen como las «*seños*»). Por lo tanto, por ejemplo, ver fotografías de la visita al museo y reconstruir a partir de allí un relato (lo cual fue diseñado como una actividad puntual del taller para fomentar en los chicos la lectura de imágenes y la posibilidad de construir una secuencia) no era considerado por algunos de ellos como «aprender» o «hacer la tarea». Podemos observar esto en el siguiente fragmento:

«Ludmila y Juliana se levantan para ir al baño. Ayelen la mira a Amalia y dice “seño quiero empezar”.» [En realidad la actividad ya había empezado, de hecho la coordinadora al principio preguntó “¿empezamos?” y las chicas habían respondido “sí”]. «Amalia dice que “ahí vamos”, le explica que quedan pocas fotos y después les vamos a mostrar un videíto. En este momento sólo Karen sigue la propuesta de seguir viendo las fotos, todas las demás chicas se van al baño. Vuelven las chicas del baño. Amalia les muestra el video de la visita al museo. Amalia explica que lo que van a ver en el video es una parte en la que en la visita nos pusimos a dibujar en el museo. Karen dice que hay otro video más, pero las demás chicas no quieren verlo, quieren pasar a otra actividad. Amalia consulta “¿quieren ver otro o pasamos a hacer otra cosa?” Ayelen dice “quiero hacer la tarea”. Ludmila dice “quiero ver a Violeta”, Karen dice que ella también quiere ver a Violeta. Amalia dice que Violeta no tiene nada que ver. Claudia dice “vamos a pintar”.» (Fragmento de la crónica de la quinta jornada, 7 de noviembre de 2013.)

Esta interacción entre las voluntarias (Amalia y Claudia) y las chicas que están haciendo la actividad da cuenta de la diversidad de propuestas que pueden caber dentro de este espacio, al menos desde el punto de vista de quienes asisten a él. Para Ayelén por ejemplo, pareciera que ver fotografías y un video no es «hacer la tarea». También, para otras chicas éste puede ser un espacio en el cual se podría ver un video de Violeta⁵, ver fotos, o bien pintar. Este repertorio amplio de prácticas posibles puede tener que ver con el interrogante que planteamos más arriba: ¿qué es aprender en este espacio? Ahora bien, en tanto no se ha definido de manera cerrada la respuesta a ese interrogante, el espacio sigue siendo un lugar que puede contener todas esas propuestas.

Un interrogante que nos planteamos una vez finalizado el taller es si los chicos habían *aprendido* en el transcurso del mismo. Desde los proyectos de

investigación que dieron marco a la propuesta del taller (PICT y PIP mencionados en la Nota 1), partimos de considerar al aprendizaje como un *proceso de producción interactiva de conocimientos* (Heras, 1993, 1995, 1999). Es decir, creemos que el aprendizaje siempre se da en vinculación con otros, a la vez que es dinámico (de allí la idea del *proceso*) y también que implica algún tipo de producción (Heras, 2011) (de allí la idea de *producir* algo, un producto, una institución, un artefacto, un servicio, o bien, como en el caso del taller, un cuento realizado de forma colectiva). Además, a estas dimensiones del aprendizaje le incorporamos algunas reflexiones provenientes del campo de la filosofía política, la psicología institucional y el psicoanálisis (Arendt, 1995; Bleger, 2007; Aulagnier, 2003) que sostienen que el saber implica un acto de creación, un movimiento hacia aquello que no está aún del todo dilucidado, movimiento que parte del deseo y de la curiosidad. Estas premisas nos sirven de base para analizar las producciones realizadas por los chicos en el marco del taller como *creaciones* que condensan esas búsquedas de sentido y esos deseos de saber.

Desde este punto de partida teórico, consideramos que el transcurso del taller ha generado en los chicos que asistieron a él un *aprendizaje*. Puede considerarse al cuento que crearon los chicos como uno de los resultados del *proceso de producción de conocimiento* que ha sido posible gracias a la interacción establecida con los voluntarios del *apoyo*.

Esta idea de aprendizaje convive, sin embargo, con otras concepciones acerca de las prácticas y contenidos que deberían enseñarse en ese espacio de interacción con los chicos. Por momentos, se planteaba la idea de que aprender se identificaría con la lectoescritura y el aprendizaje de los números, tal como puede verse en el siguiente fragmento de una de las jornadas del taller:

«Todavía no había empezado la jornada. Estaban por llegar más chicos. Karen está escribiendo en el pizarrón la tabla del 2. Luciano intenta borrar con un trapo lo que va escribiendo. Carolina (voluntaria) le pregunta a Facundo “¿9 por 9?” y Facundo le responde “81”, Carolina le dice “eh, sabés todo...”. Carolina sigue preguntándole a Facu: “la del 8... a ver 8 por dos?”, “16”. Se ve que Luciano se sube a una silla, imitando a Karen y con un trapo limpia la pared que está al lado del pizarrón. Se baja de la silla y se sube a la silla en que estaba parada Karen y le borra las tablas que estaba haciendo Karen. Karen se enoja y se sube a la misma silla en que está Luciano. Se acerca Amalia (voluntaria) y les dice “se pueden caer y se hacen mal”. Amalia lo baja a Luciano de la silla y Karen se queda limpiando el pizarrón. Mientras Carolina sigue “tomándole” a

Facu la tabla del 8 y las voluntarias nuevas se ríen porque ellas no la saben, no se acuerdan toda la tabla del 8. Llega Andrea (voluntaria) y pregunta “¿qué están haciendo?” y Carolina le responde “aprendiendo, pero de verdad” [¿dando a entender, tal vez, que hacer las tablas de multiplicar es “aprender” mientras que otras actividades que hacemos en el taller no son “aprender de verdad”?].» (Fragmento de la crónica de la novena jornada, 5 de diciembre de 2013.)

A pesar de estas tensiones, pareciera haber un acuerdo en que el apoyo es un lugar de aprendizaje; ahora bien, a través de qué recursos, actividades e instrumentos realizar ese aprendizaje sigue siendo otro interrogante abierto del espacio.

V. Los chicos que vivían en el Gomero

Una de las actividades principales del taller consistió en la elaboración de un cuento creado a partir de la proyección de imágenes de pintores argentinos, principalmente, de cuadros realizados por Xul Solar. A medida que los chicos iban viendo las imágenes, las voluntarias y la coordinadora del taller les realizaban preguntas sobre lo que se veía en ellas y sobre elementos que aparecían y permitían inferir situaciones, construir secuencias entre las imágenes, o bien establecer relaciones con situaciones de la vida cotidiana de los chicos. Una voluntaria tomaba notas de las cosas que se mencionaban. De esta manera, el cuento fue una creación conjunta entre los chicos y las voluntarias que intervenían a través de preguntas, disponiendo conexiones entre diversas oraciones, o bien, haciendo la transposición desde el lenguaje oral al escrito.

Como mencionamos más arriba, consideramos que el cuento puede tomarse como un resultado concreto del proceso de producción de conocimiento que han realizado los chicos en interacción con las voluntarias del apoyo. Este cuento ha sido además acompañado por ilustraciones, collages y maquetas realizadas también por los chicos. Una vez finalizadas las etapas de diseño del libro y el audiovisual que lo acompaña, se han realizado impresiones y reproducciones del material⁶ y se han repartido entre los que asistieron al taller y también a distintas organizaciones con las que tienen contacto tanto el comedor como el instituto de investigación y formación.

A continuación realizaremos una transcripción del cuento creado por los chicos, ya que consideramos que éste materializa y condensa un proceso de aprendizaje que apuntó a lograr que pudiesen expresar sus vivencias a través de distintos recursos de expresión.

Transcripción del cuento:

Un cocodrilo está por levantarse del agua porque va a atacar. Hay muchas casas que tienen cuadrados en las ventanas, también escaleras y son altas porque están sobre el agua. El cocodrilo es una mascota de un chico chino llamado Chaqui Chan. Chaqui Chan vive en una de las casas altas. En este barrio había también dos gatos que protegían las casas junto con el cocodrilo. Estos gatos eran muy particulares porque tenían caras medio humanas. Eran animales salvajes y protegían a sus dueños de los ladrones. Cuando los dueños los acariciaban se volvían buenos.

Hay otro barrio que es un barrio indio de la China, donde hay cuatro torres. En una de las torres vive una reina, en la otra una bruja, en la tercera una princesa y en la cuarta un príncipe. El cielo de este barrio es como el mar. A veces, por este barrio pasa un barco que es de piratas y ladrones.

Un día la bruja que vive en una de las torres hechizó al barrio y convirtió a todo en caca de elefante. Además, al príncipe le hizo tragar una anguila viva.

La reina que vivía en la otra torre vino montada en una serpiente para salvar al barrio del embrujo. La reina los salvó y también inventó los países. Estos países empezaron a evolucionar y entonces a la gente le salieron alas para volar. La reina buena se convirtió en modelo y dejó su corona. También, después que se desarmó el hechizo los chicos volvieron a tener vidas humanas.

Finalmente, los chicos de todo el mundo se reunieron y fueron al gomero de la plaza a jugar.

Consideramos que en este cuento podemos encontrar algunos *indicios* de la forma en que los chicos que asisten al apoyo viven y dan sentido a espacios, situaciones y personajes de su vida cotidiana. Es decir, consideramos que algunos elementos que aparecen en este relato tienen que ver con su identidad particular socialmente situada. De esta manera, nos encontramos con palabras que remiten a la diversidad cultural (un chico chino llamado Chaqui Chan; el barrio indio de la China; «los chicos de todo el mundo») y también a lo que es para ellos cercano pero a la vez exótico, (por ejemplo, el barrio chino que se encuentra cerca de la plaza de Barrancas de Belgrano y forma parte de su tránsito cotidiano).

El relato se encuentra atravesado también por distintas situaciones de amenaza. La amenaza parece estar constantemente al acecho y genera un clima de suspenso: un cocodrilo que está a punto de atacar, animales salvajes, ladrones, un barco de piratas y ladrones, una bruja. Creemos que a través de estas situaciones los chicos pueden estar expresando una forma particular de vivir, en la cual se encuentran frente a situaciones de amenaza

de forma recurrente. En relación con este punto también se encuentra la idea de perder las características propias de lo humano, de lo que implica *ser humano*. De allí la idea de los gatos con caras de humanos y la posibilidad de que venga una reina que termine con el hechizo para que los chicos «vuelvan a tener vidas humanas».

Finalmente, nos interesa destacar algunos elementos que pueden referir a los consumos mediáticos de los chicos, tales como los piratas, las reinas y las princesas, el personaje de Chaqui Chan, la modelo.

Como mencionamos más arriba, partimos de considerar que había una dificultad, por parte de varios de los chicos que asistían, en poder narrar una secuencia donde se incorporasen acciones en una línea de continuidad. Interpretábamos que esa dificultad tenía que ver probablemente con sus propias historias de vida, ligadas muchas veces a rupturas, discontinuidades, situaciones traumáticas, abusos. Es por esta razón que hicimos eje en la posibilidad de *narrar*, siguiendo la idea de Paul Ricoeur (1995) para quien, a través de la narración, las personas e incluso las comunidades desarrollan su propia identidad. De allí la importancia del análisis del cuento creado por los chicos ya que ese *producto* nos permite sostener que la posibilidad de aprender, de narrar y de expresarse está vinculada, por un lado, a la interacción con otros (voluntarios del apoyo, pares) y, por otro, a la interacción con el medio, a través de tomar lo que está disponible en él para *leer* (el barrio, la amenaza, la posibilidad de «evolucionar») y expresar a través de distintos recursos su propia identidad, la forma que tienen de dar sentido a los espacios y situaciones que transitan y viven en su vida cotidiana.

VI. Imagen y narración

Desde su planificación original, este espacio pedagógico se basó en algunos postulados formulados por la pedagogía crítica, entre ellos, la consideración de que es posible producir otras lecturas diferentes a las hegemónicas, poniendo el acento en que, en todo caso, aprender a leer y escribir no es un mero acto de decodificación fónica o lexical, sino un acto de comprensión del mundo y de las posibilidades de su transformación (Freire, 1983; Freire y Macedo, 1987). Esta pedagogía crítica (reconceptualizada luego por Freire como *pedagogía de la autonomía*) se opone a la que pretende adaptar al sujeto a una realidad que se supone como inalterable (Freire, 2008). Siguiendo estos postulados y frente a la pregunta formulada en este escrito acerca de los tipos de conocimientos que se despliegan cuando se propone trabajar con lenguajes diversos, podemos sostener que el cuento,

como así también los dibujos, collages y maquetas que crearon los chicos, son productos cuyo contenido nos lleva a pensar que pudieron reflexionar sobre sus condiciones de vida cotidiana y, al menos en el plano de la imaginación⁷, proyectar otras formas de vivir (que venga una reina montada en una serpiente a romper un hechizo, poder «evolucionar» y, finalmente, jugar todos juntos en la plaza en la que encuentran cada jueves mucho más que un plato de comida).

Consideramos también que esa producción pudo darse porque se pusieron en acción formas de expresión diferentes a las hegemónicas ligadas con la lectura y la escritura, es decir, se partió de los saberes, vivencias, formas de significar e incluso de sentir que tienen los chicos para narrar, dando cuenta de que es posible *leer* y *escribir* (o codificar) en diferentes lenguajes. Específicamente, destacamos la potencialidad de las imágenes para desencadenar relatos y transponer sentidos desde lo visual a lo narrativo (ver columnas 1 y 2 de la **Tabla 1**. Proceso de transposición imagen-relato-imagen).

A su vez, identificamos que la transposición desde la observación de la imagen a la realización de un dibujo o maqueta lleva muchas veces a la realización de una recreación de lo que se ve. En la columna 3 de esa Tabla se observan los dibujos y maquetas realizadas por los chicos. Si bien la consigna fue dibujar o representar a los personajes del cuento que habían creado a través de transformar distintos materiales (por ejemplo, intervenir un rollo de cocina para crear un cocodrilo, usar cajas de remedios para construir un edificio), se puede ver que en varios casos los dibujos recrean, casi como una copia, las imágenes proyectadas. Esto adquiere mayor relevancia si se tiene en cuenta que los dibujos y maquetas se realizaron tres semanas después de que se proyectaran las imágenes. Aunque varios de los chicos se habían llevado del taller láminas impresas de las pinturas proyectadas (ver **Figura 1**), tal como puede verse en la **Figura 2**, al momento de hacer los dibujos y maquetas esas láminas no estaban en el espacio de trabajo, por lo que no podemos afirmar que los chicos realizaron una «copia» de las imágenes.

Podemos interpretar, entonces, que los chicos han *recordado* las imágenes que habían sido proyectadas. Siguiendo a Braidotti (2009: 228): «el acto de recordar está relacionado con la repetición o la recuperación de información». Sin embargo, no es un acto mecanicista, desprovisto de habilidades cognitivas ni despojado de emociones. En cuanto a las habilidades, para la autora citada, recordar exige componer, seleccionar y dosificar, por lo que, siguiéndola, entendemos que la mediación de los afectos ha producido un efecto en cuanto a las coordenadas afectivas de los chicos. Esto permitiría explicar por qué las imágenes proyectadas permanecieron en el tiempo. De

allí que la creación, en este caso específico de los dibujos a partir de las imágenes proyectadas, signifique un acto sumamente complejo, ya que

«crear (música, colores, conceptos) significa poder representar en un formato sustentable esta complejidad de afectos intensos pero impersonales y también poder sostener las fuerzas internamente disonantes que estructuran esos afectos» (Braidotti, 2009: 245).

Por otro lado, muchos de los chicos que asistieron el día en que se hicieron los dibujos y maquetas no habían asistido a la jornada en la cual se proyectaron las imágenes. En estos casos (Figuras 2 y 4 de la **Tabla 1**), el proceso recorrido es inverso al anterior, ya que se parte del relato (columna 2 de la Tabla) para crear una imagen (columna 3) dando cuenta de la habilidad de transponer desde el lenguaje verbal al lenguaje icónico.













FIGURA 1. Los chicos eligen algunas láminas impresas para llevarse. 17 de octubre de 2013



FIGURA 2. Realización de los dibujos, collages y maquetas. 7 de noviembre de 2013.

TABLA 1. Proceso de transposición imagen-relato-imagen

Imágenes proyectadas del pintor argentino Xul Solar	Relato	Dibujos, collages o maquetas
 <p>Figura 1</p>	<p><i>Hay muchas casas que tienen cuadrados en las ventanas, también escaleras y son altas porque están sobre el agua.</i></p>	 <p>Facundo, 11 años.</p>
 <p>Figura 2</p>	<p><i>A veces, por este barrio pasa un barco que es de piratas y ladrones.</i></p>	 <p>Eimi, 12 años</p>
 <p>Figura 3</p>	<p><i>Un día la bruja que vive en una de las torres hechizó al barrio y convirtió a todo en caca de elefante.</i></p>	 <p>Enzo, 4 años</p>
 <p>Figura 4</p>	<p><i>La reina que vivía en la otra torre vino montada en una serpiente para salvar al barrio del embrujo. La reina los salvó y también inventó los países.</i></p>	 <p>Leonardo, 12 años</p>
 <p>Figura 5</p>	<p><i>Estos países empezaron a evolucionar y entonces a la gente le salieron alas para volar.</i></p>	 <p>Kevin, 9 años</p>

La consideración de este proceso de transposición nos permite analizar las habilidades puestas en juego por los chicos para leer imágenes, describirlas, reinterpretarlas y recrearlas en función de sus conocimientos previos y de la resonancia de los afectos y emociones movilizados por las propias imágenes. A su vez, puede interpretarse que los giros y agregados que se hacen al relato y que no están contenidos en las imágenes pueden tener que ver con consumos mediáticos de los chicos (reinas, piratas y princesas), o bien con temáticas recurrentes en el universo infantil ligadas a lo escatológico (la caca de elefante) y lo mágico (hechizo).

El análisis que venimos presentando, y el cuento, como producto final creado en el marco del taller, nos llevan a destacar la relevancia de diseñar espacios pedagógicos que apunten a la alfabetización en distintos lenguajes. En este caso, al mediar la imagen se generaron sentidos, se movilizaron habilidades y afectos y se imaginaron situaciones que probablemente no hubiesen estado presentes a través de otros tipos de soporte de significación.

VII. Conclusiones: aprendizajes que pueden desprenderse de esta experiencia

A modo de cierre, nos interesa recorrer algunas dimensiones abordadas en este artículo que pueden ser relevantes para otros equipos que deseen encarar una propuesta pedagógica de este tipo (caracterizada por la alfabetización en distintos lenguajes y que considere los saberes y condiciones sociales previos de los niños).

Como punto de partida, para diseñar la propuesta del taller partimos de considerar que la lectura y la escritura no son meros actos de codificación semántica, sino que requieren de la puesta en juego de un conjunto de dimensiones sociales, saberes previos, trayectorias de vida particulares, entre otros (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 1986; Street, 1984; Zavala, 2002).

Destacamos que contar con una planificación de las jornadas constituye un organizador fundamental para el equipo de trabajo. A su vez, como abordamos en este artículo, la planificación deber ser una herramienta de trabajo flexible, en función de las instancias de reflexión realizadas por el equipo de trabajo a medida que transcurre la experiencia pedagógica. Estas instancias de reflexión permiten reorientar actividades y métodos de trabajo. Sostenemos también la importancia de llevar registros de los encuentros pedagógicos, ya que ése será el material a partir del cual se podrá reflexionar con el equipo.

Es necesario reconocer que los sentidos y las formas de transitar los espacios y los tiempos en las propuestas pedagógicas pueden ser diferentes

para los coordinadores y para los niños. Una posibilidad es encontrar formas novedosas de incorporar estas diferencias para aprovecharlas en la situación pedagógica. Un ejemplo que mostramos en el artículo fue planificar jornadas que comiencen y finalicen en un mismo encuentro, considerando la discontinuidad en la participación de los chicos. Por otro lado, hemos demostrado la potencia de las imágenes para desencadenar relatos y proyectar situaciones que dan cuenta de deseos, miedos, amenazas y carencias transitadas por los chicos. Por su polisemia, las imágenes facilitan la creación de relatos y la movilización de emociones, a la vez que exigen habilidades ligadas a la descripción, el manejo del lenguaje y la recreación de sentidos en función de las vivencias socialmente situadas.

Todo esto apunta a diseñar propuestas pedagógicas que incorporen esas prácticas y sentidos, articuladas con dispositivos innovadores que permitan crear las condiciones para construir conocimiento con los otros, desde sus formas de vivir y significar su vida cotidiana. La dificultad con estos procesos de aprendizaje radica muchas veces en lograr que quede instalado, tanto en el grupo de voluntarios como en los propios chicos, un dispositivo pedagógico que dé continuidad a este tipo de experiencias. A diferencia de otros contextos educativos que sostienen pautas más sistemáticas de aprendizaje, las experiencias pedagógicas realizadas en contextos como el que se presentó aquí, muchas veces dependen de los vaivenes del propio grupo y sus dinámicas organizacionales, entre otros factores. Por otro lado, en tanto los criterios de evaluación del proceso de aprendizaje en estos espacios son diferentes a los de otros contextos educativos⁸, queda el interrogante acerca de si el conocimiento producido en ese espacio se acota únicamente a esa experiencia particular, a ese momento de interacción con las voluntarias y con otros chicos, o bien si se ha dejado en funcionamiento en los chicos una habilidad ligada a otra forma de ver, significar y expresarse. En este sentido, a diferencia de la lectoescritura, las posibilidades de contar con un dispositivo de alfabetización en distintos lenguajes es una tarea a desarrollar. Esperamos que el relato y análisis de esta experiencia contribuya a esa construcción.

Notas

1. A los fines de este trabajo, definimos la situación de calle incluyendo tanto a aquellas personas que se encuentran efectivamente viviendo en calle (a las que en otros países se refiere como *homeless*) como a las que están en riesgo de estarlo. Este último grupo abarca a los alojados en lugares habitacionales transitorios (por ejemplo, paradores nocturnos, hogares de tránsito, hoteles familiares). También

incluimos a quienes sufren dificultades que, si no son tratadas oportunamente, acrecentarán el problema de la situación de calle a corto plazo porque viven en situaciones extremadamente precarias.

[Volver al texto](#)

2. Nos referimos específicamente a los proyectos PIP 0087 «Aprendizaje y percepción de la diferencia en proyectos de autonomía» y PICT 0696 «Aprendizaje y creación en proyectos de autonomía» (financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).
3. Se puede ver este video completo en: <http://youtu.be/2cwIGuZr0bo>
4. Es necesario aclarar que, al tratarse de un edificio de la comunidad judía, las normas de seguridad para entrar al edificio eran bastante estrictas, considerando también que había una garita de seguridad en la puerta del edificio y rejas para poder ingresar en él.
5. Violeta es un personaje representado por una adolescente argentina que actúa y baila. Tiene una gran repercusión mediática, principalmente, entre niñas de entre 7 y 14 años de edad.
6. Ingresar a <http://200.110.137.61/wp/?p=1861> para acceder al libro completo en su versión electrónica.
7. Para Freire (2001), en tanto herramienta que permite edificar el futuro, la imaginación forma parte del proceso de conocimiento y permite proyectar lo que se desea.
8. Específicamente, en este proyecto los criterios de evaluación que se fijaron para el taller fueron: a) asistencia y continuidad de los chicos en las distintas jornadas; b) encuentros del equipo para evaluar las jornadas y realizar ajustes, en caso de que sea necesario, para las próximas actividades; c) ponderación del contenido de los materiales concretos a producir durante la propuesta pedagógica (cuento impreso, ilustraciones y obra de títeres).

Referencias bibliográficas

- ARENDRT, H. (1995). Labor, trabajo, acción. (pp. 89-107). En: ARENDRT, H. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- AULAGNIER, P. (2003). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ÁVILA, H. y PALLERES, G. (2014). *La calle no es un lugar para vivir*. Buenos Aires: Paidós.
- BLEGER, J. (2007). *Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). *Local literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- BRAIDOTTI, R. (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1997). La democracia como procedimiento y como régimen. (pp. 267-291). En CASTORIADIS, C. *El Avance de la Insignificancia. Las encrucijadas del laberinto IV*. Buenos Aires: Eudeba.

- DOSSO, P. (2013). *Variaciones de la forma escolar*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. [Inédita].
- FREIRE, P. (1983). The importance of the act of Reading, en: *Journal of education*, 165(1): 5-11.
- FREIRE, P. (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- GEE, P. (1986). Oralidad y Literacidad : de El pensamiento Salvaje a Ways with Words. (pp. 23-55). En : ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y Etnográficas*. Perú : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- GINZBURG, C. (1980). Signes, traces, pistes: racines d'un paradigme d'indice, en: *Le Debat*, 6:3-44.
- HERAS, A.I. (1993). The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom. *Linguistic and Education*, en: *An International Research Journal*, 5(3 y 4): 275-299.
- HERAS, A.I. (1995). *Living Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom*. Tesis doctoral, Universidad de California: Santa Bárbara, Ca, USA.
- HERAS (1999). Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change, en: *Advances in Confluent Education*, 2: 73-107.
- HERAS, A.I., BERGESIO, L.; BURIN, D. (2004). Trabajo etnográfico, sociolingüística interaccional y comunicación visual en la generación y análisis de datos en lenguajes diversos. (pp.1-36) En: *IV Jornadas de Etnografía*, CAS, IDES. 25-27 agosto, Buenos Aires.
- HERAS, A.I.; GREEN, J. (2010). Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción. (pp. 154-195). En LÓPEZ BONILLA, G.; PÉREZ FRAGOSO, C. *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza y Valdés.
- HERAS MONNER SANS, A. I. (2011). Dispositivos de aprendizaje en autogestión: sus relaciones con el proyecto de autonomía, en: *Intersecciones en Comunicación*, (5): 31-64.
- HERAS, A. I.; MIANO, A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento, en: *Revista Ciencia, Público y Sociedad*, (1): 18-40.
- HERAS, A. I.; BURIN, D. (2013). «Experiencias de incidencia en política pública de organizaciones autogestionadas: desde la autonomía como proyecto y hacia la democracia como régimen de sentido». X RAM, Reunión de Antropología del MERCOSUR. Julio, Córdoba, Argentina.
- MIANO, A. (2013). Detonando la burocracia. Estrategias desarrolladas por grupos autogestionados en las interacciones establecidas con el Estado. (pp.1-14). En: X RAM, Reunión de Antropología del MERCOSUR. Julio, Córdoba, Argentina.
- MONTES, G. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos

- Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PALLERES, G. (2004). *Conjugando el presente. Personas sin hogar en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Soc. Arg. Antropología.
- RICOEUR, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Ed.
- SPRADLEY, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAVALA, V. (2002). *Desencuentros con la escritura*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.

Anexo: Cuadro de planificación del taller

Jornada	Fecha	Consigna	Materiales	Coordinadores, registradores y voluntarios	Objetivo
1	10 de octubre	Apertura del taller. Exploración de libros. Lectura de imágenes. Narración de un cuento.	Conos de plástico para delimitar el espacio- tela para atar los conos. Planchas de fibrofácil. Linternas para iluminar los libros. Libros.	Dos personas coordinando. Una persona haciendo el registro audiovisual.	La lectura como experiencia. Lectura y narración a partir de imágenes.
2	17 de octubre	Lectura de imágenes.	Proyector, pantalla, notebook, alargues, adaptadores. Láminas de Berni -Xul Solar- Sívorí- cargadas en la notebook. Láminas impresas.	Una persona coordinando. Una persona anotando los relatos que van contando los chicos a partir de las láminas. Una persona haciendo registro audiovisual.	El desarrollo de historias a partir de la <i>lectura</i> de imágenes.
3	24 de octubre	Lectura de imágenes. Elección de dos historias hechas por los chicos. Organización de la salida al museo (próximo encuentro).	Ídem anterior.	Ídem anterior. Tal vez no es necesario el registro audiovisual y podemos hacer un registro con fotos.	Ídem anterior.
4	Sábado 26 de octubre ó jueves 31	Visita a museos que tengan obras de XUL SOLAR.	Autorizaciones de los padres. Contratar micro escolar.	Diez voluntarios y algunos padres que quieran acompañar. Una persona haciendo registro fotográfico.	Entrar en contacto con las obras de los pintores. Observar la diversidad de materiales y formatos en los que puede representarse una obra.
5	Jueves 7 de noviembre	Proyección de las fotos de la visita al museo. Reconstrucción de lo que pasó en el museo a partir de las imágenes.	Notebook, fotos, proyector pantalla, adaptadores, alargues.	Dos coordinadores. Una persona haciendo registro audiovisual.	Recomposición y relato de lo ocurrido a través de la proyección del registro fotográfico de la visita al museo.
5	Jueves 7 de noviembre	Proyección de las fotos de la visita al museo. Reconstrucción de lo que pasó en el museo a partir de las imágenes.	Notebook, fotos, proyector pantalla, adaptadores, alargues.	Dos coordinadores. Una persona haciendo registro audiovisual.	Recomposición y relato de lo ocurrido a través de la proyección del registro fotográfico de la visita al museo.
6	Jueves 14 de noviembre	Realización de dibujos y collages para acompañar las historias realizadas en las jornadas 2 y 3.	Marcadores de colores, temperas, pinceles hojas, botellas de plástico, cajas de cartón forradas, lana, telgopor.	Dos coordinadores. Una persona haciendo registro audiovisual. Contratar diseñador. Imprimir y reproducir libro.	La ilustración y el collage con materiales diversos como medio de inscripción de la narración.

La tabla continúa en página siguiente >>>

7	Jueves 21 de noviembre	Realización de obra de títeres a cargo del grupo Diablolomundo. Construcción de los títeres de la/s historias narradas en el cuento.	Telas, pegamento, lanas, goma espuma, marcadores (materiales para confeccionar los títeres).	Un coordinador. Dos o tres personas de Diablolomundo. Una persona haciendo registro audiovisual.	Explorar formas alternativas de contar historias, en este caso, a través de la puesta en escena de una obra de títeres.
	Jueves 28 de noviembre	Confección de los títeres del cuento para la obra a realizarse en la jornada de cierre.	Telas, pegamento, lanas, goma espuma, marcadores (materiales para confeccionar los títeres).	Un coordinador. Dos o tres personas de Diablolomundo. Una persona haciendo registro fotográfico.	Caracterización de los personajes de una historia, expresión de sus rasgos en materiales concretos. Expresión a través del recurso gestual-corporal.
9	Jueves 5 de diciembre	Lectura del cuento. Realización de los sonidos que puedan acompañar a las escenas del cuento.	Instrumentos musicales y materiales que permitan hacer distintos sonidos.	Dos coordinadores. Músicos. Registro audiovisual.	Apreciación, distinción, integración y expresión a través de los sonidos.
10	Jueves 12 de diciembre	Organización y distribución de tareas para la jornada de cierre del taller.	Afiches para difundir la jornada de cierre.	Dos coordinadores y varios voluntarios. Una persona haciendo registro fotográfico.	Distribución y asunción de tareas en el marco de un trabajo colectivo. Organización y planificación de la jornada de cierre del taller. Importancia del compromiso al participar de un evento realizado en equipo.
11	Jueves 19 de diciembre	Exposición de dibujos y obras realizadas por los chicos. Reparto del cuento impreso. Puesta en escena de la obra de títeres.	Proyector y pantalla. Equipo de audio. Grupo electrógeno.	Todos los voluntarios. Registro audiovisual.	
12	Viernes 20 de diciembre	Evaluación del taller por parte de los voluntarios del apoyo.	Registros escritos y audiovisuales del taller.		Evaluar la tarea.