

APORTES ORIENTATIVOS PARA EL TRABAJO CON LOS CUADERNILLOS

1ª ENTREGA – EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTOS MAYORES NIVEL PRIMARIO.

Estimadas/os Inspectoras/es, directoras/es y docentes de la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores:

Acercamos el presente Documento de Orientaciones Didácticas que acompaña la Primera entrega de Cuadernillos 2021 para el Nivel Primario de la Modalidad disponibles en el portal ABC.

Ustedes realizan un trabajo comprometido y significativo pedagógica y didácticamente para garantizar el derecho a la educación de aquellas personas jóvenes, adultas y adultas mayores que decidieron ejercer dicho derecho tan postergado en sus vidas y que no podemos pausar aún en esta situación de pandemia.

En este tiempo histórico, mediante el esfuerzo de todos/as, la Escuela Pública viene sosteniendo un vínculo de presencia, un vínculo amoroso con las/os estudiantes así como también el vínculo pedagógico, de relación con el conocimiento de quienes decidieron volver a habitar la escuela.

Los Cuadernillos, sumados a las propuestas que están trabajando, pretenden sumar en esa dirección. Proponemos continuar con la reflexión sobre las propias prácticas, “tensar” las prácticas naturalizadas e intentar la generación de algunas respuestas, al menos provisorias, ante la demanda que, estamos convencidos/as, tienen muchos y muchas de los/as maestros/as respecto de la especificidad didáctica de nuestra Modalidad.

Aspiramos a que la propuesta de los **Cuadernillos para Primer Ciclo y para el Ciclo de la Formación** acompañada de este Documento orientativo se inscriba en el camino de construcción de una didáctica pensada para la población joven, adulta y adulta mayor con la que trabajamos.

En el Documento se hace referencia a las actividades modélicas propuestas en los Cuadernillos, plasmadas sobre el fundamento teórico-disciplinar necesario que debe sustentar las prácticas diarias y, a la vez éstas sigan nutriendo lo teórico en un ida y vuelta imprescindible.

Los/as invitamos a realizar una lectura compartida con pares, que vaya “cruzando” el presente Documento orientativo y sus fundamentos teóricos, con los Cuadernillos mismos para descubrir el sentido de cada propuesta y, con la propia práctica para una continua reflexión sobre la misma.

Prof. Silvia Vilta

Directora DEJAYAM

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

Reflexión y construcción colectiva en la educación de Jóvenes, adultos y adultos mayores: Pedagogía y propósitos didácticos.....	Pág. 3
Orientaciones didácticas - Prácticas del Lenguaje.....	Pág.9
Bibliografía de consulta y Referencia.....	Pág. 21

REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTAS/OS Y ADULTAS/OS MAYORES:

PEDAGOGÍA Y PROPÓSITOS DIDÁCTICOS – CUADERNILLOS

Estas orientaciones didácticas acompañan la primera entrega del “Cuadernillo Ciclo de Alfabetización” y del “Cuadernillo del Ciclo de Formación Integral”.

Lo que sabemos del aprendizaje de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores.

Seguramente, estos aportes orientativos serán contextualizados, de acuerdo a la población y el territorio con el que estamos trabajando o bien, se complementarán con propuestas propias. Sin embargo, la explicitación de los propósitos didácticos y criterios de selección de las actividades pueden servirnos, entonces, como una referencia para continuar planificando propuestas y materiales, tanto para las instancias presenciales, cuando la situación lo permita, como en la distancia. Pero, sabemos de las dificultades que la situación actual nos trajo aparejada a las/los docentes y, también, lo difícil que resulta para las/los estudiantes el desarrollo de procesos autónomos de aprendizaje, en particular para quienes atraviesan el Ciclo de Alfabetización y, consecuentemente, la implementación de propuestas didácticas adecuadas. No ignoramos estas limitaciones, ni, en este contexto, las dificultades de conectividad, entre otras realidades.

Para enunciar algunos criterios didácticos orientadores en la Educación Primaria para las personas jóvenes, adultas y adultas mayores, partimos de algunos acuerdos más o menos explícitos que circulan en nuestro campo.

1. Por ejemplo, la importancia de enseñar teniendo como base los conocimientos previos de las personas que aprenden. En nuestra práctica de la enseñanza, pensamos a las/los jóvenes y adultos como productores de conocimiento, portadores de saberes y transformadores de sus realidades. Por eso, reconocemos cómo aprenden, de qué manera portan y producen conocimientos y cómo, desde esos saberes, logran o no intervenir y modificar algo de su realidad.
2. En general, observamos cómo las/os estudiantes de la Modalidad participan en las actividades de enseñanza con motivación cuando perciben que las mismas les ayudan a la resolución de los problemas de su vida cotidiana en lo personal, familiar, ocupacional, comunitario, etc. También, cuando las actividades les proporcionan placer y bienestar.

Sobre esta base, de acuerdo a la etapa vital que quienes estudian atraviesan, podemos afirmar que tanto sus intereses como sus motivaciones se vinculan de manera directa con su historia. Identificamos sus intereses predominantes, relacionados a aspectos subjetivos que influyen en sus motivaciones: su historia personal y familiar, las dificultades personales que pudieran estar transitando, su trayectoria de inclusión socioeconómica y laboral, su historia escolar y sus experiencias de frustración al respecto, sus expectativas sobre la escuela, etc.

Un aspecto relevante que tenemos en cuenta es la relación de las personas que estudian en la Modalidad con el conocimiento. A priori, se acercan al conocimiento desde sus saberes cotidianos. Conocen lo que saben, conocen desde un cuerpo de saberes construido socialmente en la interacción cotidiana, transmitido y transformado en las prácticas de generación en generación, consolidado en un sistema de ideas que le da forma a las experiencias.

Este conocimiento popular es un conocimiento diferente del conocimiento científico, único conocimiento validado tradicionalmente por el sistema escolar. El conocimiento científico supone una forma de acercarse a la realidad y comprenderla, desde encuadres teóricos (disciplinares) y metodológicos (investigación, experimentación, validación, etc.) propios de la construcción del saber científico y en el marco institucional del sistema científico tecnológico. Encuadramos la construcción del saber científico en el marco de revisión y provisoriedad propia del conocimiento científico.

Desde la perspectiva de los derechos, el Currículum prioritario plantea que el objetivo fundamental de la continuidad pedagógica es garantizar el vínculo de las/os estudiantes con el conocimiento. Aún en estos tiempos de contingencias e incertidumbres, las y los docentes contribuimos a sostener el ejercicio de este derecho, mediante intervenciones pedagógicas que valoran e integran los saberes populares en diálogo con los saberes científicos y, al mismo tiempo amplían los

repertorios culturales de las personas adultas a partir del acercamiento de nuevos repertorios, entre ellos los saberes científicos. Estas intervenciones nos exigen transitar con tiempo un camino rico y complejo: la planificación de un proceso de deconstrucción, interrelación e integración de saberes. Se trata de modificar la matriz de la escolaridad tradicional centrada en el error para dejarnos interpelar por lo que la/el estudiante sabe y conoce, valorar este conocimiento y habilitar sus transformaciones...

En este sentido, el desafío es acompañar la afirmación o transformación paulatina de representaciones (ideas, conceptos, juicios, sentimientos, etc.) que inciden en el conocer. ¿Cómo? Mediante la de-construcción de nociones y prejuicios de quienes estudian y de quienes enseñamos; mediante la integración de saberes populares y saberes científicos. Por lo tanto, la y el docente, en un rol de mediación, contribuye con el acercamiento a estos nuevos repertorios y, al mismo tiempo, se deja interpelar por los conocimientos, las experiencias, los modos de saber de la/el estudiante.

Teniendo en cuenta estas premisas vivas y dinámicas, presentes como búsqueda y como realidad en nuestras prácticas docentes, intentamos redactar consignas para los materiales, en particular, las de los Cuadernillos que estas Orientaciones acompañan. Pensando el lugar tan importante de cada uno/a de quienes están frente al aula, desde esta mediación que describimos, apostamos a que ustedes completen, adecuen y consoliden procesos de aprendizaje desde sus intervenciones expertas durante el encuentro con las y los estudiantes, en los contextos que fuere.

En la selección de intervenciones docentes, un criterio central es la problematización de las conceptualizaciones previas de quienes aprenden, a partir de la interrogación respetuosa que confronta y busca inconsistencias y coherencias entre lo nuevo y lo ya conocido, para la toma de conciencia de conflictos cognitivos. El recurso de la pregunta es reconocido porque activa el proceso de comprensión de contenidos. Como sabemos, su uso en el inicio de un encuentro, clase o reunión (virtual o presencial) contribuye a una apertura al conocimiento previo que se tenga de un tema o cuestión. En cambio, la pregunta durante el desarrollo del encuentro permite conectar lo nuevo con los conocimientos previos mediante la problematización de los mismos para reafirmarlos o transformarlos. También, las preguntas metacognitivas que interpelan al estudiante a posteriori del tratamiento de un tema o núcleo conceptual, le dan la posibilidad de reflexionar sobre su propio pensamiento, sobre su propio conflicto cognitivo: las relaciones, síntesis y generalizaciones que pudo haber realizado en su proceso de aprender.

En definitiva, se trata de generar intervenciones que comprendan y alojen los saberes cotidianos pero que al mismo tiempo promuevan su revisión y/o reafirmación. Quien enseña habilita, de esta manera, un proceso de aprendizaje reflexivo cuyos objetivos son la reafirmación, la modificación o el enriquecimiento de los modos de comprender

y/o actuar en el mundo, de manera práctica y útil para la vida cotidiana. Complementariamente la interacción entre quienes integran el grupo de estudiantes, es un ejercicio valioso para el diálogo de saberes, los que porta cada uno/a y los nuevos saberes, planteando posibles conflictos sociocognitivos.

Para avanzar en esta línea pedagógica, sugerimos contextualizar y secuenciar grandes ejes temáticos que organizan las situaciones problemáticas y las actividades propuestas. El sentido de esta elaboración de ejes transversales pretende facilitar la vinculación de los contenidos con las preocupaciones concretas de nuestras y nuestros jóvenes, adultos y adultos mayores. Pueden ser homogéneos para consolidar proyectos institucionales o bien coexistir con otros recortes según sean necesarios en distintos contextos, de acuerdo a las necesidades de los territorios, los grupos áulicos y los Ciclos.

Aprendiendo a partir de los Cuadernillos.

Enmarcamos las propuestas de los Cuadernillos en el Currículum Prioritario y el Diseño Curricular vigente. No pretendemos indicar una única forma de trabajo, tanto con los Cuadernillos, como con estas orientaciones didácticas, sino más bien ofrecer una manera de acompañar y presentar alternativas de trabajo posibles.

En esta Primera Entrega de Cuadernillos de Primaria, en sintonía con el Diseño Curricular, los temas abordados se plantean desde dos ejes transversales definidos para ambos Ciclos que son "**Identidades y diversidades en contexto**", "**Políticas integrales de cuidado y justicia social**", a tono con los lineamientos político pedagógicos del área. Lejos estamos de imaginar que los Cuadernillos sean la única forma de trabajo posible. Simplemente intentamos proponer un recorrido factible de desarrollar, organizado para darle coherencia a algunas de nuestras intervenciones didácticas.

Así, como fuera expresado en los lineamientos del Currículum Prioritario de la Provincia de Buenos Aires para la Modalidad, la escuela y la vida no son mundos contrapuestos sino que se complementan en sus sentidos. El Currículum Prioritario de la EJAyAM nos recomienda:

- Avanzar hacia un modelo institucional que incluya la participación democrática plena de todas y todos las/los participantes y brindar herramientas idóneas para desenvolverse con apertura a la comunidad y sus problemas;
- Garantizar la continuidad del vínculo pedagógico, la inclusión, la permanencia con aprendizajes y la acreditación del Nivel;

- Delinear trayectorias formativas continuas y organizar los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acreditación para el ciclo lectivo;
- Profundizar en los aportes de una educación popular para las intervenciones didáctico-pedagógicas específicas (en sentido de lo que apuntábamos más arriba respecto a cómo aprende el adulto).

Para lograr algunos de los objetivos que recogemos en estas orientaciones, la circulación de la palabra de todas y todos, facilitada por el/la docente como mediador/a en los encuentros con quienes estudian, es de realización fundamental al retomar las actividades propuestas en el Cuadernillo. Inicialmente, se recomienda a las y los estudiantes realizar las Actividades en su Carpeta y en el mismo Cuadernillo si esto es posible. Es importante re-trabajar las consignas a partir de la comunicación, adecuación y reelaboración de las mismas para ser apprehendidas con las/os estudiantes.

Cómo evaluar trayectorias a lo largo del ciclo lectivo

Evaluar desde la pedagogía crítica nos exige creatividad, flexibilidad y apertura mental y construir herramientas que nos ayuden a acompañar trayectorias.

A la hora de evaluar la trayectoria de quien estudia en la Modalidad en una materia o área de contenidos, estamos de acuerdo en que el primer paso es conocer a cada una/uno y, luego, poder registrar de alguna manera sus avances en la apropiación y aplicación de los contenidos de esa materia y de los núcleos o ejes temáticos significativos que se seleccionaron cuando se elaboró el proyecto de enseñanza.

En relación a la valoración diagnóstica de los conocimientos previos socialmente construidos por las/los estudiantes, reconocemos la importancia de un relevamiento de los puntos de partida de cada estudiante en relación a cada disciplina. Preguntas tales como: ¿De qué manera está pensando el sistema de numeración?, ¿cómo está pensando la escritura? ¿Qué tipo de conceptualizaciones construye en cada caso, sobre cada tema?, a modo de ejemplo, son algunas de las que nos hacemos en esta etapa.

Muchas veces, realizamos la evaluación mediante observaciones sucesivas y sistemáticas de las Actividades que la/el estudiante ha realizado en un Cuadernillo; también mediante su participación en los espacios presenciales o virtuales: sus comentarios, la realización de evaluaciones domiciliarias individuales, de a pares o en grupos en los que tengan que buscar información, establecer comparaciones, descubrir la fuerza de las analogías, comprender gráficos e ilustraciones, describir, extraer ideas, elaborar conclusiones, relacionar lo que está estudiando con aspectos de la vida cotidiana, argumentar sobre sus propios pensamientos, etc.

Desde hace mucho tiempo tratamos de apartarnos de modos de evaluación que sostienen la memorización de contenidos desarticulados unos de otros y de la vida cotidiana, partiendo de la base de que todo conocimiento humano es integral y se construye desde y para la vida en sociedad, es decir que todas las disciplinas son sociales aún las denominadas formales y fácticas.

Aprendimos a no pensar la evaluación como una sumatoria final de contenidos, que acumula fragmentos de conocimientos. Por eso, reforzamos a la largo del recorrido de aprendizaje instancias parciales que permiten monitorear los aprendizajes y proponemos a las y los estudiantes que conserven los trabajos realizados a partir de las propuestas del Cuadernillo u otras propuestas y construyan paulatinamente portafolios de evaluación, una herramienta que les y nos permite repasar, revisar, integrar y evaluar finalmente.

En la situación de pandemia, registramos de manera concreta, la importancia de sostener los vínculos con las/los estudiantes a través del celular y/o de otras vías, y construir encuentros presenciales o virtuales dónde y cuándo fuese posible, como instancias de autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes.

A modo de cierre

A continuación, comenzamos la presentación de aportes centrados en las distintas propuestas disciplinares abordadas en los Cuadernillos, desde su marco teórico y los propósitos didácticos en base a los cuales fueron pensadas.

Estos aportes no sólo pretenden justificar las propuestas didácticas de los Cuadernillos sino que pretenden promover ejercicios autónomos de planificación e implementación de otras propuestas didácticas desde la creatividad y la experiencia de cada docente, complementando los Cuadernillos con nuevas propuestas contextualizadas de acuerdo a las características de la población con la que se trabaja y la realidad del territorio que comparten.

La explicitación de los propósitos didácticos y criterios de selección de las actividades de cada disciplina pueden ser de utilidad, como referencia para continuar creando, tanto en el contexto de la presencialidad como en los nuevos entornos que el distanciamiento nos ha enseñado a encarar.

En este documento, pondremos en común las orientaciones relativas a Prácticas del lenguaje.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS - PRIMERA ENTREGA CUADERNILLOS

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Introducción:

A continuación, presentamos algunas orientaciones didácticas que acompañan la primera entrega del “Cuadernillo Ciclo de Alfabetización” y del “Cuadernillo del Ciclo de Formación Integral”

Sabemos de la dificultad que la situación actual trae a docentes y también de lo difícil que resulta a estudiantes en cuanto a sus procesos de aprendizajes, en particular para quienes atraviesan el ciclo de alfabetización en relación a la autonomía, para avanzar en las propuestas. No ignoramos estas limitaciones, así como las dificultades de conectividad, entre otras realidades. Enmarcamos los presentes cuadernillos y sus propuestas en el Currículum Prioritario y el Diseño Curricular vigente.

Lejos de proponer una única forma de trabajo, tanto con los Cuadernillos, como con las presentes orientaciones didácticas, pretenden ser una manera de acompañar y presentar alternativas de trabajo posibles.

Seguramente muchos docentes verán necesario adecuar las propuestas al contexto, población y territorio con el que trabajan o bien complementarlas con propuestas propias. Pensamos que la explicitación de los propósitos didácticos y criterios de selección de las actividades pueden servir entonces como referencia a cada docente para seguir planificando propuestas y materiales, tanto para las instancias presenciales, cuando la situación lo permita, como a distancia.

Desde la perspectiva de derechos, el Currículum Prioritario plantea que el gran objetivo de la Continuidad Pedagógica es garantizar el vínculo de las/os estudiantes con el conocimiento. Es innegable que, aún en tiempo de contingencias y con todas sus dificultades, no podemos ni vamos a pausar ese derecho. En cuanto a la alfabetización inicial es inevitable que como docentes nos formulemos algunas de las siguientes preguntas ¿es posible en este marco? ¿Cómo hacerlo?

La escritura es una invención social, por ende, la alfabetización también es un proceso colectivo. Nadie se alfabetiza solo y a la distancia. Se avanza con otros. Así y todo no dudamos que es tiempo de “preparar el terreno” en cuanto a la alfabetización, “sembrar” la interacción con la lectura y la escritura, ejercer el derecho a ser estudiante, volver a relacionarse con los textos. En ocasiones tratando de leerlos por sí mismos, y en otras, leyéndolos mediados por otra/o que acompaña en la tarea. En la medida que la situación lo permita, mediante encuentros presenciales. Dichos

espacios serán vitales para intervenir por ejemplo en cuanto a las escrituras realizadas por sí mismo y reflexionar sobre las mismas. En algunas propuestas el contacto con los textos y las situaciones serán escribiendo por sí mismo, tratando de construir el sistema de escritura; en otras escribiendo a través de otra/o y avanzando en lo referido al lenguaje escrito. En síntesis, ejerciendo el ser ciudadana/o de la cultura escrita más allá del momento en que se encuentre la/el estudiante en cuanto a su proceso de alfabetización.

Tanto los cuadernillos como los encuentros presenciales que sucedan en la medida que la situación lo permita, significarán para muchos estudiantes en proceso de alfabetización una nueva oportunidad para recuperar la confianza en sí mismos y continuar sus aprendizajes. Correrlos del *“yo no sé nada o no puedo”*. Instancias donde leer y escribir sean una práctica necesaria, real, cotidiana y sobre todo posible.

La escritura como práctica social:

Al referirnos a la **lectura y la escritura como práctica social**, apuntamos a pensar nuestras propuestas de alfabetización desde textos reales. En otras palabras: “Porque pasa en la vida, pasa en nuestros espacios” amparados en la premisa que *“se aprende a leer leyendo; se aprende a escribir escribiendo”* ... y es necesario hacerlo reflexionando sobre aquello que leemos y escribimos con la intervención de un docente que propicia dichas reflexiones acorde a pensar la escritura y la lectura como un objeto de enseñanza sobre el cual se puede pensar y reflexionar.

Nuestro posicionamiento teórico desde un **enfoque constructivista con foco en las prácticas sociales de la lectura y la escritura**, se privilegia como objeto de enseñanza la práctica misma del hablar y escuchar, del leer y escribir. ¿Qué cambió además del “título”? Cambió todo. Cambió nuestro objeto de enseñanza que ya no se reduce a la lengua en sí misma o a las letras y sus sonidos. En otras palabras: las prácticas de lectura, escritura y oralidad como objeto de enseñanza.

El Diseño Curricular vigente toma como contenidos de referencia las prácticas que se ejercen desde lo social. Estas prácticas, desde un enfoque comunicativo, se desarrollan con diversidad de propósitos, en diferentes ámbitos, géneros, formas de relación y caminos de apropiación.

De acuerdo a esta concepción del lenguaje, “el área de Lengua” cambió su enfoque para poner en primer lugar de la escena escolar **la formación de ciudadanos de la cultura escrita desde el primer día**, privilegiando las prácticas mismas del hablar y escuchar, leer y escribir. De allí que su denominación pasó a ser Prácticas del Lenguaje. Por lo tanto, **se trata de poner énfasis en todas las razones que llevan a las personas a leer y escribir; en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que sostienen con los textos; en definitiva, en sus**

prácticas de lectura y escritura como ciudadanos de la cultura escrita partícipes activos de una comunidad de lectores y escritores.

Trabajamos con personas adultas que viven en un mundo letrado. Personas jóvenes y adultas que hacen compras, se toman colectivos, crían hijos/as etc. Es decir que desarrollaron a lo largo de la vida estrategias de lectura y escritura para desenvolverse en él. En otras palabras, “piensan la escritura”. Nuestro desafío docente será descubrir “¿cómo la piensan”? para entonces partir de lo que logró construir, de lo que sabe y no de lo que le falta.

En este sentido Emilia Ferreiro en su única investigación con personas jóvenes y adultas hacia el año 1983, nos interpela como docentes al preguntarnos *¿No será posible considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que estos adultos saben en lugar de partir de lo que ignoran? El respeto hacia la persona analfabeta no deja de ser un enunciado vacío cuando no sabemos qué es lo que habría que respetar. Conocer al adulto, para que el respeto hacia él sea también un respeto intelectual, nos parece esencial para guiar cualquier acción pedagógica que intente construir a partir de lo que el sujeto ya haya construido por si mismo* (Ferreiro, 1987:21)

Todos acordamos con el postulado *“hay que partir de los conocimientos previos”* pero vale como docentes hacernos la pregunta **¿Cuáles son los conocimientos previos en cuanto a la escritura que el adulto construyó** antes de llegar a nuestros espacios? ¿Qué posicionamiento didáctico debemos tomar para partir de verdad desde allí y que esa premisa no sea solo un postulado?

Muchas veces no se tiene en cuenta de manera efectiva el conocimiento previo de las/os participantes en materia de lectura y escritura y por consiguiente, cuesta encontrar didácticas al servicio de ellos, primando enfoques de enseñanza que difieren en varios puntos con el constructivismo. Tal como lo ha afirmado la Dra. Emilia Ferreiro en la investigación ya mencionada *“continúa predominando propuestas de alfabetización centradas en métodos analíticos o sintéticos, que parten de unidades con significado (palabras o frases), que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores, o bien parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado; pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran las funciones comunicativas de la lengua, presentando al sistema alfabético como un sistema de codificación, como si cada letra representara un sonido diferente”* (Ferreiro, 1987:21).

Pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua –los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos– sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. **Si el objeto son estas prácticas, los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres del hablante, del lector y del escritor**, por ejemplo relatar una experiencia a otros, escuchar atentamente un relato,



compartir la lectura de un texto, comentar lo leído, releer un párrafo que no se comprendió, planificar lo que se va a escribir en relación con el propósito, entre tantas otras propuestas que necesariamente hagan foco tanto en el sistema de escritura, como en el lenguaje escrito y las prácticas de oralidad.

Entendemos que el docente de educación de adultos debe considerar para el avance en sus prácticas alfabetizadoras, tanto en el Ciclo de Alfabetización como en el Ciclo de Formación Integral. Prácticas del lenguaje que suceden como práctica social gira en torno a distintos ámbitos de la vida sociocultural donde circula el lenguaje y “se ejerce” como ser el ámbito de la literatura, el de estudio y de la formación como ciudadano. Ámbitos, que la tradicional enseñanza de la Lengua no consideraba.

En palabras de Delia Lerner *“Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”* (Lerner, 2001:26)

Pensar propuestas que contemplen la escritura como práctica social, con diversidad de textos reales de circulación social, para con ellos y desde ellos poder leer, escribir y hablar con otros, fue uno de los criterios rectores desde donde pensamos estos cuadernillos.

[Ingresar a la cultura escrita:](#)

[Lenguaje escrito y sistema de escritura: Dos puntas del mismo ovillo](#)

Ana María Kaufman en su libro señala que *“al hablar de sistema de escritura se hace referencia a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. Mientras que, por lenguaje escrito, entendemos lo que Claire Blanche Benveniste denominó lenguaje que se escribe, es decir, un lenguaje más formal que el lenguaje oral, que incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera.”* (Kaufman, Rodríguez, 2014:12).

Podemos afirmar entonces que el **sistema de escritura** podría definirse por tres grandes preguntas que el propio estudiante va formulándose en su proceso de apropiación: **¿Cuántas poner? ¿Cuáles poner? ¿En qué orden ponerlas?** En relación a



las letras, su relación, etc. Preguntas que se van respondiendo de una única manera: Con propuestas frecuentes, y cotidianas en el marco de secuencias o proyectos que inviten a hacer uso de la escritura y de reflexionar sobre ellas con las intervenciones docentes según el nivel de conceptualización que atravesase cada estudiante

Si pensamos en el **lenguaje escrito** nos referiremos a aspectos de una producción textual bajo otro tipo de preguntas que todo escritor se hace ¿Cómo “queda mejor”? ¿Cómo pongo lo que quiero decir para que se entienda? O más técnicamente ¿cómo la adecuación del texto a un destinatario, su contenido, la cohesión, los conectores etc.?

En síntesis y en consecuencia definimos que entendiendo la escritura como un sistema de representación del lenguaje; la misma no se puede reducir solo al sistema de escritura; pero tampoco sólo al lenguaje escrito. Dos puntas del mismo ovillo. Dos elementos distintos constitutivos de la escritura. Sin embargo, y paradójicamente, cuando escuchamos decir que una persona no está alfabetizada, parecería referirse solo a uno de los aspectos: “No conoce las letras”. Es decir, parte del sistema de escritura.

Creemos importante como concepción de alfabetización referirnos a ambos aspectos ya que de nada sirve “saber juntar las letras” o “conocer la letra y su sonido” o “deletrear” sin lograr producir textos con un sentido determinado. En palabras de la Dra. Marcela Kurlat *“La alfabetización involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre: el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente, todo a la vez. Ser alfabetizado implica poder hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, participar en las prácticas letradas que una sociedad ha construido a lo largo de la historia. Y esta es una posición ideológica, política, pedagógica y didáctica”* (Kurlat, 2017:44)

Otro criterio rector en la construcción de los Cuadernillos:

Intentamos definir con claridad que las actividades propuestas deben hacer foco en uno u otro aspecto para trabajarlo con mayor profundidad, alternándose actividades tanto que hagan foco en sistema de escritura como con foco en el lenguaje escrito. Parfraseando a este mismo texto: “dos puntas del mismo Cuadernillo”

Las cuatro situaciones didácticas fundamentales

Desde el enfoque constructivista con foco en las prácticas sociales de la lectura y la escritura creemos necesario para trabajar ambos aspectos (sistema de escritura como lenguaje escrito) que las/os estudiantes puedan atravesar las cuatro situaciones didácticas fundamentales: **Escritura delegada, escritura por sí mismo, lectura delegada, lectura por sí mismo así como situaciones donde se pongan en juego las prácticas de oralidad.** Kurlat y Chichizola (RIEDA, México; 2017: 105-107) definen las mismas de la siguiente manera:

- **Escritura delegada:** *la persona escribe a través del maestro. Aquí el maestro se hace cargo del sistema de escritura, mientras los jóvenes y adultos son los que planifican, elaboran, revisan y corrigen el texto en cuestión. Los alumnos que escriben a través de otros comienzan, paulatinamente, a comportarse como escritores, aunque aún no sepan qué letras requiere la escritura de los textos que producen (Cuter, 2007). La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en el maestro el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los que ya escriben convencionalmente como para los que aún no lo hacen, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. El maestro muestra el acto de escritura y comparte los problemas con los que se enfrenta un escritor: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él, explicitar los propósitos de la escritura, planificar qué se va a escribir, en qué orden; releer para controlar lo que se escribe, modificar, borrar y reescribir, hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes, revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros, pasar en limpio el texto.*
- **La persona escribe por sí misma:** *La situación de escritura “como se sabe” permite apropiarse progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Se validan así las ideas que el sujeto tiene sobre lo que las marcas gráficas representan y se muestra que algunos saberes conducen al conocimiento convencional y que la persona escribirá de varias maneras hasta que lo haga convencionalmente, en forma progresiva y “escribiendo mucho”. Es importante instalar en el aula la idea de que todos pueden elaborar un texto, independientemente de su conocimiento del sistema de escritura. Algunas situaciones de escritura de palabras, de listas o de nombres colocan a los sujetos en contextos potencialmente conflictivos, puesto que no les permiten quedarse encerrados en sus ideas para siempre, determinadas situaciones les permiten avanzar hacia la convencionalidad de la escritura. En esta práctica, no se deja al sujeto*



“sólo con las letras” (Molinari, 2009), sino que el maestro garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el aula, recurrir a informantes, intercambiar con compañeros, brindar información cuando es solicitada por la persona. Es necesario crear repertorios de escrituras estables a los cuales los alumnos puedan recurrir para producir sus propias escrituras. El docente brinda confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta; solicita interpretación de las propias escrituras para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y la lectura; promueve la comparación entre escrituras, ofrece pistas y textos de referencia para la escritura de nuevas palabras; pide justificaciones basadas en indicadores que guíen la lectura desde un análisis interno de los textos; confronta y contra argumenta al comparar escrituras que empiezan o terminan igual; abre al grupo las opiniones para propiciar el diálogo y la reflexión (Cuter y Cuperman, 2011).

- **Lectura delegada:** *la persona lee a través del maestro. La lectura a través de otros permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta; esto les permite acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto lee a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante; y se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los tradicionales. El maestro es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.*
- **La persona lee por sí misma:** *Una persona que “no sabe leer” de manera convencional puede leer por sí misma, siempre que se le brinden situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, anticipará el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. Las situaciones de lectura directa*



plantean al sujeto el desafío de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito con intervención activa del docente. El educador propicia un espacio de exploración de los textos, ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice algo, qué dice y cómo dice (Castedo, 2009).

- **Prácticas de oralidad:** Conversar, discutir, argumentar. Escuchar al otro y entender puntos de vista son solo algunas de las prácticas de oralidad, que tampoco pueden estar ausentes en nuestras propuestas sin caer, claro está en la sobre apreciación de esta práctica ya que muchas veces como se piensa “que no saben escribir” que me lo cuente” dejando de lado las situaciones didácticas antes mencionadas.

Todas las situaciones son necesarias. Todas “enseñan” aspectos distintos de la lengua. No se trata de optar por una u otra sino de presentarlas y volver a ellas una y otra vez de manera recurrente y frecuente. En los Cuadernillos se ven identificadas con pictogramas que intentan definir el tipo de situación.

Las cuatro situaciones didácticas fundamentales y las prácticas de oralidad es frecuente verlas en espacios de alfabetización inicial, aunque las mismas van diluyéndose al avanzar en el resto de los ciclos, predominando “las por sí mismas” y olvidando “las delegadas”. Nos parece importante resaltar la importancia por lo antes expuesto, de proponer y sostenerlas a lo largo de toda la escolaridad más allá de la etapa de alfabetización inicial.

Otro criterio de construcción de los Cuadernillos:

Intentamos que las distintas situaciones didácticas estén presentes en las distintas propuestas de los Cuadernillos identificadas con su pictograma. Entendemos que esta lógica didáctica puede ayudar a los docentes a acompañar la realización de los Cuadernillos como también para pensar propuestas propias que lo complementen acorde a la particularidad de cada grupo y territorio.

Análisis de las propuestas:

Para cerrar, “atando cabos” y uniendo teoría y praxis, por medio de los siguientes cuadros intentaremos identificar lo expresado como marco teórico con las propuestas tanto del “Cuadernillo del Ciclo Alfabetización” como del “Cuadernillo del Ciclo Formación Integral” según los criterios expresados hasta aquí.

Entendemos que presentar las propuestas explicitando sus propósitos y ancladas desde fundamentos teóricos, puede servirnos como docentes a comprenderlas mejor, a reflexionar sobre la propia práctica y ayude a “pasar por un tamiz” las propuestas que vamos diseñando. Sugerimos realizar una lectura “cruzada” entre los cuadros que presentamos a continuación y los Cuadernillos para los/as estudiantes publicados en el portal ABC.

Valoramos y respetamos profundamente el trabajo realizado por cada docente en esta situación tan compleja y volvemos a reafirmar que lejos de presentar estas propuestas como las únicas válidas, lo que intentamos es acompañar e invitar a repensar nuestras prácticas para seguir estando allí, sosteniendo el vínculo afectivo y también el pedagógico: Presentes allí, en ese lugar del que nunca nos fuimos... porque somos orgullosamente Educadores de Adultos de la Escuela Pública.

Cuadernillo del Ciclo de Alfabetización: Orientaciones didácticas a sus propuestas

CUADERNILLO CICLO DE ALFABETIZACIÓN		
PROPUESTAS DE ESCRITURA		
Situación didáctica	Propuestas dentro del cuadernillo	¿Por qué?
<p><u>Propuestas de escritura por sí mismos con foco en sistema de escritura</u></p> <p>Trabajo con textos despejados</p>	<p><u>Actividad 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo con el nombre propio -Copia con sentido de los datos de identidad a partir del DNI -Trabajo con el nombre propio mediante el trabajo con el árbol genealógico -Trabajo con letras móviles y registro en banco de datos a modo de construcción de un ambiente alfabetizador “propio” con palabras seguras. <p><u>Actividad 4</u></p>	<p>El esfuerzo de los/as estudiantes se centra en la alfabetización del sistema, focalizando la atención en la direccionalidad de la escritura, cuántas y cuáles son las letras y en qué orden ubicarlas (una de las primeras regularidades de la escritura)</p> <p>El trabajo con textos despejados (rótulos, epígrafes, listas, etc.) al estar despejados de otros elementos textuales centra el esfuerzo hacia el interior de la palabra siendo en</p>

	<p>-Listado de nombres de amigos/as de la infancia</p> <p>-Lista de palabras de las cosas que no pueden faltar en una fiesta.</p> <p>-Trabajo con letras móviles pertinentes justas de reflexionando sobre el "orden para que diga"</p> <p>-Trabajo con letras móviles pertinentes y otras más, reflexionando sobre "cuáles y cuantas para que diga"</p>	<p>consecuencia privilegiados para el trabajo con foco en el sistema de escritura.</p> <p>- Reflexión sobre eje cualitativo ("¿Cuáles?") mediante propuestas de trabajo con "las partes que componen un todo"</p> <p>- Reflexión sobre el eje cuantitativo ("¿Cuántas?") mediante el trabajo con el equipo de letras móviles presentado al final del cuadernillo</p> <p>- Reflexión sobre "el orden de las partes"</p>
<p>Propuestas de escritura por sí mismos con foco en sistema de escritura</p> <p>Trabajo de reflexión sobre la escritura descubriendo "las partes dentro de un todo" y así poder "pensar y hacer uso de la escritura"</p> <p>Trabajo con principios y finales</p>	<p><u>Actividad 2</u></p> <p>-Trabajo con adivinanzas: Las partes y el todo: "Empieza como- terminan como".</p> <p><u>Actividad 3</u></p> <p>-Armar otros nombres cambiando los finales: Las partes y el todo "hasta donde me sirve de... para escribir..."</p>	<p>El esfuerzo de los y las estudiantes se centra en reflexionar sobre la escritura de modo intrafigural (hacia el interior de la palabra) intentando darse cuenta de "¿Qué parte me sirve para?"</p> <p>Apropiarse de estas estrategias le permitirá paulatinamente partir de palabras "que se sabe" para construir otras que quiere o necesita escribir.</p>
<p>Propuestas de escritura delegada con foco en el lenguaje escrito</p> <p>Trabajo de producción de textos más extensos reparando en aspectos del lenguaje escrito</p>	<p><u>Actividad 4</u></p> <p>-Escritura delegada de anécdotas de infancia</p> <p><u>Actividad 5</u></p> <p>-Relato de las vivencias personales y familiares en situación de ASPO</p> <p>-Actividad de cierre de reversión de la canción "Cuando todo pase"</p>	<p>En este sentido "se libera" al estudiante de lo referido al sistema de escritura, ya que es asumido a quien se delega) su docente en un encuentro presencial o virtual, o persona elegida de su entorno). La/el estudiante puede concentrarse en lo que se refiere al lenguaje escrito: "si se entiende, que esté todo lo que quería poner, el cómo lo puedo decir," etc.</p>



CUADERNILLO CICLO DE ALFABETIZACIÓN

PROPUESTAS DE LECTURA

SITUACIÓN DIDÁCTICA	PROPUESTAS DENTRO DEL CUADERNILLO	¿POR QUÉ?
<p>Propuestas de lectura por sí mismo con foco en sistema de escritura</p>	<p><u>Actividad 2</u> -Leer con ayuda las adivinanzas y seguir la lectura con el dedo para ir estableciendo relación entre lo que se dice y dónde lo dice.</p> <p><u>Actividades de la 1, 2 y 3</u> -Lectura de nombres y palabras conocidas, registradas en el banco de datos.</p> <p><u>Actividad 4:</u> -Volver al texto y buscar "dónde dice"</p>	<p>Propuesta de textos donde los/as estudiantes tendrán oportunidad de utilizar distintas estrategias de lectura sin caer en el decodificado de grafemas y fonemas.</p> <p><u>Destacamos algunas de ellas:</u> -Trabajo de textos que se saben de memoria donde la actividad lejos de consistir en "adivinar" sin indicadores posibles lo que está allí escrito, ya conoce el contenido del texto. En estas situaciones los/las estudiantes se enfrentan con el problema de decidir "dónde dice" algo que "saben que dice" o bien, señalar "qué dice" en cierto fragmento del texto conocido o seguir la lectura señalando con el dedo.</p> <p>En el regreso a clases y, a medida que los alumnos ajustan sus anticipaciones y ponen en acción estrategias para confirmarlas o rechazarlas con la ayuda del educador/a, se podrá progresivamente plantear situaciones en las que los estudiantes puedan prescindir de datos contextuales.</p> <p>- Trabajo con palabras seguras provistas en el banco de datos a modo de ambiente alfabetizador, construidos a partir de las palabras trabajadas en cada propuesta.</p>
<p>Prácticas de oralidad con foco en el lenguaje escrito</p> <p>Trabajo en relación a textos propuestos</p>	<p><u>Actividad 4</u> -Comentar el cuento con otras/otros -Intercambio entre lectores. Algunas preguntas para entender y disfrutar el cuento</p>	<p>Favorece la interacción desde la oralidad y la escucha, para expresar ideas, sentimientos y sensaciones que se desprenden de su interacción como lector. Formular hipótesis sobre el cuento y argumentar. Volver al texto para verificarlas. Dialogar con otros, con el texto y el autor.</p> <p>Lejos del "desguace" del texto invita a comportarnos como verdaderos lectores de literatura que establece gustos, preferencias, comenta ideas o sensaciones sobre lo leído, etc. Otra forma de sumarse a una comunidad de lectores, acceder a los textos históricamente negados y apropiarse de ellos como derecho y bien cultural.</p>



Cuadernillo del Ciclo de Formación Integral: Orientaciones didácticas y sus propuestas

CUADERNILLO CICLO DE FORMACIÓN INTEGRAL		
PROPUESTAS DE LECTURA		
SITUACIÓN DIDÁCTICA	PROPUESTAS DENTRO DEL CUADERNILLO	¿POR QUÉ?
<p><u>Propuestas de lectura por sí mismo y delegada con foco en el lenguaje escrito</u></p> <p>Leer y escribir en torno al lenguaje literario en su diversidad de géneros, armando agenda literaria o siguiendo a un autor</p>	<p><u>Actividad 1</u> -Propuesta de lectura de la biografía del autor y acceso a diversos materiales sobre el mismo ampliando el universo cultural.</p> <p><u>Actividad 1 y 7</u> -Propuesta literaria para jóvenes y adultos. Trabajo con novelas y cuentos siguiendo a un autor de literatura. -Trabajo desde la perspectiva de género.</p>	<p>La literatura favorece y propicia los distintos modos de decir lo cotidiano, intentando descubrir desde dicha cotidianeidad “lo mágico” del lenguaje literario, marcando la diferencia entre leer y escribir en contexto de estudio, desde el texto informativo, que sigue propósitos específicos en la formación del estudiante</p>
<p><u>Propuestas de lectura por sí mismo con foco en el lenguaje escrito</u></p>	<p><u>Actividad 1</u> -Trabajo con cuadro de doble entrada localizando información específica (<i>¿Quién dijo?</i>) y lectura por inferencias o lectura de lo “no escrito” (<i>¿Por qué lo dijo?</i>)</p>	<p>Se propicia las distintas estrategias lectoras (localización e inferencia)</p>
<p><u>Prácticas de oralidad con foco en el lenguaje escrito</u></p> <p>Trabajo en relación a textos propuestos</p>	<p><u>Actividad 1 y 5</u> -Comentar el cuento con otros/otras</p> <p>-Intercambio entre lectores. Algunas preguntas para entender y disfrutar el cuento</p>	<p>Favorece la interacción desde la oralidad y la escucha, para expresar ideas, sentimientos y sensaciones que se desprenden de su interacción como lector. Formular hipótesis sobre el cuento. Volver al texto para verificarlas. Dialogar con otros, con el texto y el autor.</p> <p>Lejos del “desguace” del texto invita a comportarnos como un verdaderos lector de literatura que establece gustos, preferencias, comenta ideas o sensaciones sobre lo leído, etc. Otra forma de acceder desde una perspectiva de derechos a los textos históricamente negados a esta población adulta que no terminó su escolaridad, pudiendo expresarse y discutir sobre literatura con otros posicionados como lectores miembros de una comunidad.</p>



Bibliografía de consulta y Referencia

Prácticas del Lenguaje

- Ferreiro, E. (2007) *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. CREFAL. Pátzcuaro, México. ISBN 978-986-9388-01-2
- Lerner. D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica, México
- Kaufman, A.M y Rodríguez M. E. (2014): *“La escuela y los textos”* Buenos Aires. Aique Ediciones.
- Kurlat, M (2017) *Renovar el aprendizaje o promover procesos genuinos de alfabetización”* en Para Juanito: Revista de educación popular y pedagogías críticas. Segunda etapa /Año 5 / N° 13 /Agosto 2017 disponible en: http://www.flis.org.ar/juanito/13/para-juanito_13-web.pdf
- Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). *Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos*. En Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA). México, Año 39, N° 2, julio-diciembre. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457555939007/html/index.html>
- Kaufman, Lerner y otros (2015) *Documento transversal 1, la alfabetización inicial. - 1a ed.* Ministerio de Educación de la Nación. E-Book. ISBN 978-950-00-1089-4 Disponible en http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view



- Ferreiro, E. y colaboradores (1983) *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas N° 10. México.
- Freire, P. (1996). *La alfabetización como elemento de la formación de la ciudadanía en política y educación*. México, Siglo XXI Editores.
- Kurlat, M. (2016). *Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama*. En Revista Veras, N° 1, Vol. 6, pp. 69-86.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). *Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N°31. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Kurlat (2015). *“Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”*, Tesis de Doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Dir.: Dra. M. T. Sirvent. Codir.: Dra. F. Perelman, Cons. de Estudios: Prof. A. Toubes).
- Kurlat, M.; Risso, A. y Chichizola, D (2020) *¿Quiénes somos? Un proyecto de reconocimiento de la propia historia en la alfabetización de personas jóvenes y adultas* en Huellas de la educación popular en la escuela pública. Almazán, Galli y Stoppani. Noveduc – Suteba. ISBN 978-987-538-768-3