



“Yo quiero ser cartonero”. Experiencias de alfabetización popular en los Barrios Costanera Norte y Policial IV

“I want to be cartonero”. Popular Literacy Experiences in Costanera Norte and Policial IV Neighborhoods

Segura Z A^{1*}, Albarracin L^{2**}, Cáceres A^{2**}, Díaz A^{2**}, Paez M^{2**}, Victoria A^{2**}

¹ Cátedra de Lingüística General II y CERPACU, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.

² Instituto CERPACU, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.

* Contacto: zulma.segura@filo.unt.edu.ar, **cerpacu@filo.unt.edu.ar

Recibido el 14 de junio de 2025; aceptado el 25 de septiembre de 2025

Resumen

En este artículo, sistematizamos y analizamos una experiencia de alfabetización en dos barrios populares de San Miguel de Tucumán. Desde el marco epistemológico de la Lingüística Social y la Pedagogía Crítica con aportes y desarrollos actuales de la Psicogénesis, abordamos las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños, jóvenes y adultos que asisten a centros comunitarios de los barrios Costanera y Policial IV. Desde el enfoque etnográfico, de manera general, describimos las dificultades de los sujetos que viven en estos lugares (no solo en sus prácticas de aprendizaje sino en sus medios de subsistencia precarizados como lo es el cartoneo) y en particular, centramos nuestra tarea en el fortalecimiento de la identidad lingüístico-cultural (Requejo, 2005) como una puerta posibilitadora de una adaptación activa a la realidad (Quiroga, 1998) a fin de transformarla.

Palabras clave: aprender, cartonear, barrios populares, alfabetización.

Abstract

In this article, we systematize and analyze a literacy experience narrative in two Popular Neighborhoods of San Miguel de Tucumán. From the epistemological framework of Social Linguistics and Critical Pedagogy, incorporating current contributions and developments from Psychogenesis, we address the challenges in learning to read and write among children, youth, and adults attending community centers in the Costanera and Policial IV neighborhoods. Through an ethnographic approach, we generally describe the difficulties faced by individuals living in these neighborhoods—not only in their learning practices but also in their precarious means

of subsistence, such as cartoneo (informal recycling). Specifically, we focus on strengthening linguistic-cultural identity (Requejo, 2005) as an enabling gateway to an active adaptation to reality (Quiroga, 1998) with the ultimate goal of transforming it.

Keywords: *Learning, Cartoneo, Popular Neighborhoods, Literacy.*

keywords: *learning, cartoneo, popular neighborhoods, literacy.*

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar a conocer una experiencia de alfabetización popular localizada en dos barrios periféricos de San Miguel de Tucumán: Policial IV y Costanera Norte. Esta tarea forma parte del PIUNT H/747: “Producciones culturales, memoria comunitaria y configuración identitaria en niños y jóvenes en contextos educativos diversos en Tucumán (Arg.) y Santa Clara (Cuba)”.

Desde un marco epistemológico definido por el compromiso científico e ideológico, sostenemos que la alfabetización popular debe responder al ejercicio de los derechos lingüísticos, educativos y de la ciudadanía de los sujetos, sobre todo en condiciones de inequidad y desigualdad social. Según Freire (1975) “...el proceso de alfabetización es un acto de conocimiento en el cual el alumno asume el papel de sujeto del conocimiento, a través del diálogo con el educador.” Coincidimos con el autor en que no debemos hablar de analfabetismo desde una concepción ingenua como hierba dañina (Freire, 2000) que hay que arrancar o un aspecto que señala las deficiencias cognitivas de los sujetos. Desde una postura crítica y transformadora, consideramos a la alfabetización como un derecho fundamental de los seres humanos, que nos permite un abordaje crítico de la realidad, donde la palabra actúa como transformadora de esa realidad, y los sujetos se transforman a sí mismos. Esta percepción le permitirá al alumno reconocer un derecho mucho mayor que el de ser alfabetizado, que es el derecho a la propia autoría.

Educación, patrimonio cultural e identidad son elementos clave que se vinculan a este propósito. Desde el reconocimiento de los saberes culturales, los lenguajes populares, las historias de vida y la comunidad, las prácticas de alfabetización buscan posibilitar condiciones para el desarrollo de las autorías de la palabra-pensamiento (Requejo, 2005) y generar la transformación social. Entonces, desde los aportes de la Lingüística Social y de la Pedagogía Crítica, sostenemos que alfabetizar es potenciar el derecho a la palabra propia, es decir, consolidar en los sujetos el derecho al ejercicio de su autoría de la palabra-pensamiento.

En estos contextos de educación popular pudimos constatar la existencia de familias cuya fuente principal de ingresos es la recolección de cartones, la presencia de niños, niñas y adolescentes (NNyA) en situación de consumo problemático de sustancias (muchos de ellos judicializados), con sus trayectorias educativas (Terigi,

2007) interrumpidas, alternadas o pausadas, y adultos que no completaron su educación primaria o no fueron escolarizados.

Se utilizó una metodología de investigación que diera cuenta de la retroalimentación entre teoría y praxis social y, desde un enfoque cualitativo, pudimos interactuar en esos espacios a través de observaciones participantes, entrevistas con diálogo operativo y grupos focales. Además, nos ubicamos desde la concepción de sujeto en relación con un orden social e histórico y una mirada crítica de la vida cotidiana, de esta manera llevamos a cabo un abordaje comunitario que posibilitó una “adaptación activa a la realidad” (Quiroga, 1987) de los participantes en situación de vulnerabilidad educativa, social y económica que les permitiera la apropiación del derecho a la educación emancipadora, proceso en el que tanto educador como educando aprenden para transformar la realidad (Freire, 1974).

CERPACU y Extensión Universitaria

Desde una concepción actualizada de universidad, la extensión constituye uno de los tres pilares fundamentales de su estructura funcional, con idéntica importancia que la docencia y la investigación con las que mantiene una relación de interdependencia.

Desde su fundación en 1985, el Instituto CERPACU (de Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural) emprendió la tarea científica al servicio de la cultura popular, patrimonio e identidad de la Región NOA. Después del silenciamiento y persecución de los años dictatoriales, contribuyó al conocimiento y la difusión de miles de voces, historias, saberes y quehaceres de nuestro pueblo. Desde el Instituto CERPACU entendemos la extensión como modelo de “aprender de, para devolver” lo investigado a quienes, desde su experiencia y conocimiento, sostienen los saberes teóricos: mujeres, hombres y niños tucumanos; y en ese camino, emprendimos la tarea de dar a conocer sus múltiples historias.

Hoy, en un panorama de teorías y políticas que deslegitiman la extensión universitaria, el CERPACU a 40 años de su fundación, sigue luchando por una producción científica que reconozca la recíproca transformación de universidad y comunidad en cada acción que involucra ambas estructuras, contribuyendo al conocimiento y a la difusión de las historias invisibilizadas de nuestros pueblos. Sostenemos que no se hace extensión en un vacío social ni se la piensa desde un “cuarto propio académico”.

Actualmente, ejecutamos proyectos de alfabetización para el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística en niños, niñas y adolescentes (NNyA) de Tucumán y brindamos asistencia y asesoramiento a diversas entidades y organizaciones del medio (instituciones escolares, culturales, organizaciones de la comunidad, pueblos originarios, etc.), como así también desde el 2023 se dicta por primera vez, desde el

CERPACU, la materia optativa Alfabetización Inicial, destinada no solo a alumnos universitarios sino a docentes de todos los niveles educativos de la provincia.

La creación de espacios permanentes dentro de la UNT, como el CERPACU, en los que de manera sistemática se forman grupos y equipos de extensión a la comunidad, requiere esfuerzos y recursos incesantes para mantener y acrecentar la valoración del patrimonio cultural y de las prácticas culturales populares, posibilitar políticas educativas inclusivas desde una mirada pedagógica crítica, fortalecer los aspectos identitarios en niños, jóvenes y adultos, gestar condiciones para la libre expresión de las autorías sociales de la palabra-pensamiento, tender puentes de trabajo interdisciplinario con otros organismos de la Universidad o instituciones externas, etc.

Finalmente, en nuestra Facultad se está por implementar el programa Filo en territorio, que unifica todas las tareas de extensión realizadas desde cátedras, centros e institutos, con el objetivo de responder a las necesidades y demandas de los sectores populares. Consideramos importante este avance en el área de extensión, sobre todo porque propone una mirada interdisciplinaria e involucra distintos enfoques alfabetizadores.

Desarrollo de la experiencia. Nuestra tarea en contextos de educación popular¹

Las actividades que realizamos se centran en espacios llamados barrios populares (S/ Ley Nacional N°27.453/2018 - amp. N°27.694/2022) considerados por el RENABAP². A su vez, esos barrios, según esta ley, se encuentran en emergencia socio-urbana, sanitaria y ambiental, entre otras problemáticas.

Cuando hablamos de contextos de educación popular, nos referimos al tipo de educación propuesta por Freire (1970) en contextos de opresión y vulnerabilidad social donde los sujetos están expuestos a condiciones de “exclusión e injusticia social” (Delgado Tornés, 2011). Es en estos contextos, donde se necesita la intervención real para fortalecer no solo a los sujetos que forman parte del mismo sino para gestar espacios posibilitadores de producciones culturales, autorías de la palabra-pensamiento, diálogo y conciencia crítica.

Delgado Tornés (2011) sostiene que “la educación popular ha de entenderse a partir de su propia praxis”. Coincidiendo con esta idea, sostenemos que es en territorio donde empezamos a pensar las teorías y las posibilidades de construir conocimiento transformador. Es la experiencia in situ y la interacción con los diferentes actores

¹ Tarea de registro etnográfico realizada por Andrea Cáceres durante los años 2023-2024, en el marco del PIUNT H/747.

² Registro Nacional de Barrios Populares en Proceso de Integración Urbana.

sociales que forman parte de estos espacios no formales, donde la educación no es una prioridad (sino resolver necesidades básicas como las de comer), donde aprendemos a aprehender, parafraseando a Freire, a gestar herramientas resolutivas con otros y a pensar en el ejercicio del derecho a ser educados.

No obstante, siguiendo la línea de pensamiento del autor citado, la educación popular no debe limitarse a propuestas de intervención pedagógica en los barrios populares, sino que:

“se trata de una iniciativa que combina teoría y práctica, en constante evolución, y se aplica de manera flexible en diferentes contextos de América Latina. Esta propuesta se fundamenta en la colaboración, el intercambio de ideas y el respeto por la diversidad de conocimientos y perspectivas”.

Barrio Policial IV y Costanera Norte. Aproximación etnográfica

Costanera Norte y Barrio Policial IV están entre los Barrios Populares periurbanos más pobres de San Miguel de Tucumán cuya organización familiar y vida cotidiana giran alrededor de la recolección de cartones (cartoneo) como principal fuente de ingresos.

Para este registro etnográfico general, consideramos los siguientes aspectos:

a) Organización familiar y condiciones concretas de existencia: la mayoría de las familias subsisten con planes sociales, cirujeo y trabajos precarizados como el cartoneo. En algunos casos las mujeres trabajan como empleadas domésticas en otros barrios y desarrollan microemprendimientos de panadería y pastelería, que venden en sus propios hogares.

Existen comedores y merenderos comunitarios sostenidos por iglesias católicas y protestantes y en algunos casos, autogestados. También, hay redes de apoyo con otras asociaciones y grupos políticos.

Las viviendas son precarias, de chapa y madera, pero también algunas de bloque sin revocar. El hacinamiento es frecuente.

En general, los adultos mayores no cuentan con dispositivos electrónicos como televisores, computadoras o celulares. Esto dificulta la comunicación porque se debían dar los avisos a los participantes del taller casa por casa, al igual que la coordinación de los encuentros ya que no disponían de reloj para ver la hora.

b) Vínculos o tramas vinculares: las familias son, en su mayoría, disfuncionales y con problemáticas comunes como las adicciones, violencia familiar y conflictos con la ley. Algunas madres han perdido la guarda de sus hijos en el marco de intervenciones estatales por razones vinculadas al cuidado y la protección infantil.

Los jóvenes tienen sus trayectorias escolares interrumpidas ya que deben salir a trabajar por cuenta propia o acompañando a sus padres en la tarea de recolectar cartones.

c) Aprendizajes escolares y sociales: pudimos observar que niños y jóvenes en contextos de pobreza y vulnerabilidad, acceden al sistema educativo en situación de desventaja social y lingüística lo cual condiciona sus aprendizajes posteriores y la inserción al ámbito laboral, y que los sistemas tradicionales de enseñanza de la lengua resultan insuficientes en el desarrollo de las competencias comunicativas y socio-culturales.

Muchas de las familias no valoran la escolarización. Su manera de hablar contiene muchas expresiones populares y regionalismos, con estructuras simples. En el caso de los que tienen celulares, prefieren comunicarse mediante audios de whatsapp antes que por mensajes de texto.

Los niños concurren a estos espacios con sus hermanos pequeños a quienes tienen que cuidar por lo tanto, se dificulta el desarrollo normal del proceso de aprendizaje. Asisten a las escuelas que están en los barrios con una frecuencia promedio de 2 veces por semana. Varios niños, jóvenes y adultos que participan de los talleres tienen discapacidades cognitivas no diagnosticadas ni tratadas, como se evidencian en sus dificultades de aprendizaje.

En el caso de los adultos, se cuentan personas con estudios primarios incompletos. Algunos de ellos acuden a programas de terminalidad de la escuela primaria que están disponibles en el mismo barrio, pero otros no pueden hacerlo debido a la carga horaria y a sus responsabilidades familiares (cuidado de hijos, de nietos o tareas domésticas).

d) Estigmatización: el barrio Costanera está especialmente discriminado como “zona peligrosa”. Los taxis no ingresan, y los que no son de la zona deben entrar acompañados por un local. Esto afecta en las posibilidades de movilidad de sus habitantes, a la hora de solicitar un trabajo o un servicio a domicilio, y también en la autoimagen.

Costanera Norte y Barrio Policial IV, comparten no solo estos aspectos que hemos descrito sino que también pudimos vislumbrar vivencias de desamparo, pérdida de la capacidad de gestar pensamiento crítico y adaptación pasiva a la realidad.

Finalmente, el ingreso a estos barrios se realiza solamente con el acompañamiento de referentes barriales que están a cargo de los merenderos y comedores comunitarios, que son quienes solicitaron nuestra intervención. Consideramos por tanto que hay que crear nuevas modalidades de intervención y estrategias pedagógicas permanentes en dicha área.

In territorio

Siguiendo a Villa (2024) entendemos al territorio como aquel que se refiere al lugar donde “ponemos los pies”, pero también como una red de relaciones sociales,

personas, relatos, proyectos y vidas. Además, para nosotros, constituye un mapeo de la cotidianidad de los sujetos que habitan y resignifican estos espacios.

Los barrios Policial IV y Costanera Norte de San Miguel de Tucumán son territorios con rasgos sociales, culturales y lingüísticos peculiares.

El contexto de vulnerabilidad supone no sólo desafíos educativos, sino también habitacionales, de alimentación, cuidado y socialización. A esto se suman las adicciones, la prostitución, la situación de calle, la violencia, la criminalidad y las discapacidades en algunos casos.

Ya mencionamos en la descripción etnográfica que la principal fuente de trabajo es el cartoneo, trabajo precarizado que realizan sobre todo los padres de familia y los hijos varones. Esto estructura y organiza sus vidas cotidianas y les da sentido de futuro, aunque sea mal remunerado y bajo condiciones inhumanas, debido a que salen a las 4 de la mañana y regresan pasadas las 16 Hs., muchas de las veces con sus hijos menores.

En estas coyunturas, la comida es parte importante de los talleres, diríamos que el hambre también es una prioridad pedagógica. La mesa convoca, fortalece los vínculos y suple necesidades vitales. Generalmente, las clases se brindan en el mismo espacio donde tienen lugar los merenderos o las cocinas comunitarias³ de alguno de los referentes barriales asociados.

Los niños y adolescentes que asisten a los talleres están escolarizados, mientras que los adultos generalmente nunca ingresaron o no terminaron la escuela primaria. El desigual acceso a la educación llevó a estas personas adultas a mantenerse al margen del derecho de la alfabetización y esta oportunidad de aprendizaje representa un acto reparatorio.

Los niños más pequeños asisten a las siguientes escuelas: Primaria Bernabé Aráoz, Blas Parera y Costanera Norte y en la mayoría de los casos, abandonan y/o interrumpen sus trayectorias escolares no logrando los objetivos de aprendizaje de los niveles primario y secundario esperados por la institución escolar.

Las prácticas de alfabetización en estos barrios tuvieron la frecuencia de un día a la semana entre los meses de abril y noviembre en los años 2023 y 2024. Las propuestas desde la Lingüística Social, la Psicogénesis y la Alfabetización Crítica permitieron conceptualizar aspectos sobresalientes de la práctica como la lengua oral, la identidad lingüística y cultural, la autoría de la palabra-pensamiento y la educación popular. Se entienden estas prácticas como un ejercicio de los derechos educativos y lingüísticos de los sujetos, desde un lugar de inclusión y revalorización para una

³ En este barrio, la cocina comunitaria estaba sostenida por la Fundación “Valores para mi ciudad”.

educación democrática, una accesibilidad cultural al mundo letrado y una inserción laboral más digna.

La organización de las clases se dispuso según las problemáticas respecto a las dificultades observadas en las prácticas de lectura y escritura de los participantes. Inicialmente, se realizó un diagnóstico para identificar los conocimientos previos de la cultura escrita, las concepciones que tienen sobre éstas y el grado de desarrollo de sus habilidades lingüísticas. En este sentido, se reconoce, siguiendo a Requejo (2005) que todos los estudiantes están alfabetizados culturalmente:

“la mayoría de los niños y jóvenes llegan al sistema educativo con un lenguaje social y culturalmente valioso, con experiencias comunicativas complejas, habiendo vivido procesos de alfabetización social, inter e intra generacionales de enorme complejidad y potencialidad transformadora, e incluso con un vocabulario amplio en relación a sus formas de vida e interpretación de la realidad” (p.2)

Es decir, los NNyA pertenecen a comunidades de lectores (Chartier, 2013) debido a que comparten prácticas, modos de significar, hábitos, intereses y lecturas en torno a textos y discursos sociales, entendiendo entonces que se constituye como una práctica social compleja.

Posteriormente, se designaron los alfabetizadores para cada nivel y grupo de edad, los cuales buscaron desempeñar su tarea de la forma más personalizada posible y con una enseñanza centrada en el alumno. Como principios generales, se enfatizaron la comprensión, el diálogo, la comunicación y la metacognición, y se evitó la mecanicidad de la lectura como decodificación y de la escritura como copia. La educación popular, “en” y “desde” el barrio dio sentido a toda la práctica, al orientarse a la participación de la gente.

Establecer una relación docente-alumno de cercanía facilitó la tarea, ya que sin vínculo pedagógico no hay aprendizaje. El equipo propició un espacio de contención con el grupo, lo que derivó en un involucramiento no sólo con la tarea, sino también con sus integrantes. Esto generó un clima de confianza que ayudó en la tarea de la escucha, tan necesaria para posibilitar autorías propias tanto en niños como en adultos.

Consideramos que la oralidad es parte esencial en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, por ello dimos mayor importancia a la tarea de relatar, dialogar y buscar las palabras del “universo vocabular” mínimo. Esta tarea previa resultó de suma importancia para identificar las problemáticas comunes tanto en adultos como en niños, además de generar empatía y un ambiente sensible para propiciar la confianza y afianzar además los aspectos identitarios y culturales de los participantes, vulnerabilizados por las necesidades básicas insatisfechas, la falta de empleo y las adicciones. Las palabras y frases seleccionadas direccionaron los temas

y las consignas para los talleres; además, permitieron la legitimación de sus historias de vida y la vida cotidiana. Por su parte, los dibujos funcionaron como una forma de expresión de los miedos, conflictos y esperanzas de los niños.

En cuanto al método de enseñanza, los alfabetizadores utilizaron el ecléctico⁴, que combina diferentes enfoques y estrategias de manera simultánea, sobre todo el método global y la alfabetización crítica freiriana. La unidad lingüística predilecta fue la frase, antes que la palabra o la sílaba. Por lo tanto, las lecciones no tenían un orden alfabético, aunque el alfabeto siempre fue una referencia. Además, se consideraron los elementos de unión entre palabras, como artículos, determinantes, conjunciones y preposiciones.

El ambiente alfabetizador, por su parte, también fue importante. A pesar de estar situados en espacios al aire libre o no estable, se buscó emplear carteles y láminas recurrentes. Las matemáticas también tuvieron su lugar, al aplicar operaciones en situaciones problemáticas.

El nombre propio, el autorretrato, el relato de un día de su vida, las autobiografías y las canciones preferidas fueron algunas de las propuestas disparadoras. Consideramos fundamental la escritura del nombre propio porque supone un reconocimiento de su propia identidad. Abordamos, además, preguntas orientadas a la configuración de la identidad entre las que figuraron las siguientes: “¿quién soy?” y “¿cuál es tu sueño para el futuro?”. Las respuestas giraron en torno a la selección de dibujos con imágenes hegemónicas (modelo, cantante, futbolista) como aspiraciones a futuro, salvo en algunos casos en que los niños querían ser ladrones o policías y en otros casos, la posibilidad de ser cartoneros era su mayor aspiración para resolver necesidades básicas.

Entre los temas que surgieron de las conversaciones se pueden mencionar: el mercado, los caballos, los gallos, la cocina, el amor, la espiritualidad, la maternidad, la violencia, los sueños, la persecución policial y las anécdotas cómicas. El humor, por su parte, fue una estrategia clave para sostener la motivación y la permanencia.

Las lecturas aplicadas fueron dirigidas, en voz alta, silenciosa y modelo. Se utilizaron etiquetas, libros con y sin imágenes, periódicos, boletas, textos digitales, materiales audiovisuales y narraciones orales.

En general, se buscó que el salto a la cultura letrada surgiese de su propia experiencia y comprensión del mundo. De lo contrario, la distancia entre los lenguajes populares y la convención de la lengua estándar podría percibirse tan grande como si fuera una lengua extranjera (Requejo, 2005). Lo que más interesa es que la lengua

⁴ Si bien es cierto, trabajamos alfabetización desde un enfoque sociocultural y sostenemos que la génesis del lenguaje es social, damos apertura a distintos enfoques alfabetizadores que pudieran sumar aportes desde otra mirada, desde la necesidad de responder a la gran demanda en esta área que hay en la provincia

escrita pueda ser una herramienta que los aprendices usen para sus propias necesidades prácticas y cotidianas, tales como terminar la escuela, llenar papeles administrativos, mandar mensajes de WhatsApp, leer noticias, realizar cuentas al comprar y vender, etc.

En este sentido, las convenciones de la escritura se presentan como un punto de llegada y no un punto de partida. La corrección de la escritura sirve para que puedan guardar en su memoria la representación de la palabra, pero en ningún caso para cercenar la expresión individual. Los maestros intervienen en el proceso de aprendizaje cada vez que es necesario, pero, al mismo tiempo, procuran que los participantes ganen una autonomía progresiva en su puesta en uso de la lectura y la escritura.

Además, el empleo de sus pautas culturales en las clases- taller habilitó un espacio de apertura para representar sus propias condiciones de vida y criticar las injusticias que sufren. La ponderación de su palabra les otorgó el protagonismo necesario para expresarse y se buscó que puedan tomar conciencia y actuar para el mejoramiento de sus condiciones. Por ejemplo, en el período de elecciones gubernamentales los adultos reflexionaron sobre el uso que algunos políticos querían hacer de su voto, sus necesidades socioeconómicas más sentidas y las razones por las que muchos de su entorno se rehusaban a ir a votar. Fue la ocasión también para que aprendieran a leer las boletas y conocieran las propuestas de los candidatos, en una aproximación a la participación democrática. Ante esto, como alfabetizadores nos preguntamos: ¿Qué clase de democracia vivimos si los analfabetos entre nosotros están excluidos de sus derechos fundamentales y, en su lucha por sobrevivir, no pueden elegir a sus representantes plena y libremente?

Fig. 1 Taller con niños y jóvenes.



Fuente: CERPACU

Conclusiones

A partir de un trabajo comprometido científicamente con los sectores populares, hemos contribuido a revalorizar las producciones culturales de NNyA, a fin de potenciar las autorías propias en diversos contextos educativos.

Consideramos que pensar en educación popular nos sirve para desarrollar una conciencia crítica y perspectiva social que tenga en cuenta a sectores

vulnerabilizados. Nos permite fortalecer su participación y generar cambios sociales para construir una sociedad más justa.

En definitiva, la identidad lingüística y los procesos lingüísticos culturales de los participantes de los barrios populares tienen un lugar central en las prácticas de alfabetizadoras desarrolladas, por cuanto la alfabetización como derecho implica reconocerse en su habla y su realidad para gestar condiciones de desarrollo de las autorías propias de la palabra-pensamiento (Requejo, 2005).

Correlacionar estos aspectos de la educación con los procesos sociohistóricos y subjetivos, dio como resultado que algunos de los alfabetizandos accedieron a nuevos puestos laborales, desarrollaron emprendimientos propios, lograron una autoimagen más positiva.

En una construcción colaborativa, posibilitamos la resolución de cuestiones prácticas de la vida cotidiana como llenar formularios, acceder a aplicaciones del celular, dilucidar la estructura de las boletas electorales y lecturas de carteles informativos en los barrios, entre otros.

Por su parte, hemos aportado herramientas teóricas para contribuir al debate de la educación inclusiva a fin de fortalecer nuestra identidad lingüístico-cultural y en especial, la de NNyA tucumanos.

Contribuimos a la defensa de la identidad y la conservación de la memoria comunitaria para fortalecer los valores sociales, sobre todo en los barrios populares de nuestra provincia.

Esta sección debe incluir las conclusiones más relevantes desprendidas del estudio, se espera que presenten las principales contribuciones del documento al campo disciplinar específico, limitaciones del trabajo y líneas futuras de investigación.

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Maecenas porttitor congue massa. Fusce posuere, magna sed pulvinar ultricies, purus lectus malesuada libero, sit amet commodo magna eros quis urna. Nunc viverra sed imperdiet enim. Fusce est. Vivamus a tellus. Pellentesque habitant morbi tristique senectus et netus et malesuada fames ac turpis egestas. Proin pharetra nonummy pede.

Agradecimientos

Reconocemos el esfuerzo colectivo de los equipos extensionistas ya que la mayoría de los integrantes no poseen cargos rentados en la Universidad y participan en calidad de pasantes ad honorem o como miembros de proyectos de investigación con subsidios mínimos. Además, agradecemos, al técnico no docente que realiza los registros fotográficos y nos lleva y trae de los distintos barrios populares donde realizamos las tareas de extensión.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias bibliográficas

- Chartier, R. (2017). *El orden de los libros*. Barcelona. Gedisa editorial.
- Delgado Tornés A. N. (2011). *Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire*. Revista Universidades, 50 (12), 19-32. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837003>
- Freire, P. (1991) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid. Siglo XXI Ediciones.
- Quiroga, A. (1987). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Requejo, M. I. (2005). *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Terigi, F. (2007). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- UNESCO. (1980). *Alfabetización: Una enseñanza para la libertad*. En Correo de la UNESCO, XXXIII. París, Francia.
- Villa, A. I. (2024). *Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria*. Proyección institucional extramuros. Noveduc.