



# Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO Educación de  
Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay,  
Universidad de la República,  
Uruguay



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY





# Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO Educación de  
Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay.  
Universidad de la República,  
Uruguay



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Jorge Camors  
Coordinador

Educación  
de Personas Jóvenes y Adultas:  
un campo específico en debate

Cátedra Unesco de Educación  
de Personas Jóvenes y Adultas  
Instituto de Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República

Edición al cuidado del equipo de la  
Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE),  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República: Nairí Aharonián y Silvia Rodríguez Gadea

Diseño de portada sobre imagen de dominio público con licencia para reproducción no comercial sin requerimiento de mención de autor tomada de <<https://pxhere.com/en/photo/566197>>.

© Los autores, 2020

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2020

Uruguay 1695 esquina Magallanes  
11200, Montevideo, Uruguay  
(+598) 2 409 1104-06  
<[www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)>

ISBN: 978-9974-0-1811-2

# Contenido

PRÓLOGO, <i>Eloísa Bordoli</i> .....	9
LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE REVISIÓN Y PROYECCIÓN, <i>JORGE CAMORS</i> .....	15
PEDAGOGÍA SOCIAL EN EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, <i>María Noel Cordano</i> .....	25
ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL SUJETO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, <i>Marina Camejo</i> .....	37
LOS AGENTES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: LECTURA DE UNA EXPERIENCIA, <i>Gianela Turnes</i> .....	47
TRAS LOS TRAZOS DE LA EDUCABILIDAD: EN BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA PARA EL TRABAJO EDUCATIVO CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, <i>Eduardo Rodríguez Sanabia</i> .....	57
PLANIFICAR, SÍ, PERO ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ?, ¿CÓMO?, <i>Jorge Camors</i> .....	67
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN LOS CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD, <i>Marina Camejo</i> .....	81





Desde el punto de vista personal e institucional, es un enorme gusto prologar el presente libro, fruto del trabajo colectivo desarrollado por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de la República, que tiene su asiento institucional y académico en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Particularmente, esta publicación se inscribe en un proyecto de trabajo de la Cátedra, la creación de la Red Nacional de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas. Esta red, que se inicia con un curso de educación permanente destinado a quienes trabajan en este ámbito, tiene como finalidad articular y poner en diálogo a los educadores, contribuir con su formación, promover la circulación de saberes por medio del análisis y la reflexión, así como actualizar el estado de situación de este ámbito educativo en nuestro país.

Como sabemos, toda publicación constituye una inflexión en un proceso de trabajo y da cuenta de un punto de llegada, siempre provisorio, al tiempo que expone nuevas interrogantes y abre, necesariamente, líneas de profundización, reflexión y debate. En particular, este libro ofrece un conjunto muy valioso de discusiones conceptuales, diálogos y reflexiones entre las no lineales y siempre complejas relaciones entre la teoría y la práctica en el campo educativo, en un territorio de conocimiento específico: la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

Interesa señalar que en nuestro país la tematización, el estudio sistemático y la indagación en torno a los tópicos circunscriptos en este territorio de conocimiento tienen un incipiente pero muy prometedor desarrollo. Este aspecto otorga un valor extra a la producción colectiva del equipo docente de la Cátedra Unesco de EPJA, coordinada Jorge Camors. En clave comparativa, Uruguay se ha caracterizado por presentar una extensa cobertura escolar, especialmente en la educación básica. Este rasgo diferencial con relación a otros países latinoamericanos ha brindado una fortaleza institucional y un impulso central en clave de desarrollo país. Concomitantemente, este rasgo ha coadyuvado a que la mayor parte de las

<sup>1</sup> Profesora agregada y coordinadora del Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

investigaciones, estudios e impulsos de alternativas en el campo educativo se hayan centrado, especialmente, en la educación escolar. En este marco, el libro que tenemos el gusto de presentar aporta elementos analíticos, reflexivos y orientadores en el terreno de la educación no formal o extraescolar desarrollada en diferentes tramos etarios, particularmente jóvenes y adultos. Por lo señalado, los siete artículos que componen el libro contribuyen al desarrollo heurístico del campo educativo en un territorio de vacancia. Sin duda, esto otorga un valor agregado al texto, a la vez que abre, de forma fermental, nuevos tópicos de indagación y estudio.

Es pertinente subrayar que este libro condensa una producción colectiva en la que convergen docentes con diferentes recorridos, trayectorias y procesos de acercamiento a los tópicos vinculados a la EPJA, así como a la educación no formal o extraescolar y con respecto a la pedagogía social. Este es un denominador común en las dinámicas de los equipos de trabajo universitario que habilita la transmisión, el *pasar la posta*, el aprendizaje colectivo y los procesos de acumulación de conocimientos. En este sentido, los artículos dan cuenta de esos procesos diferenciales a nivel individual, así como del costoso y necesario trabajo colectivo.

Pierre Bourdieu, en una conferencia dirigida a un grupo de filólogos e historiadores en la *École Normale Supérieure* de Francia, al referirse a las propiedades de los campos, señala que estos se definen, entre otras formas, estableciendo «aquello que está en juego y los intereses específicos». Seguidamente añade: «... para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar...».<sup>2</sup> Si bien los autores no se plantean recortar la superficie epistémica y política del amplio campo educativo, sí aportan algunos elementos de lo que allí se pone en juego en torno a un territorio particular. En esta línea, nos preguntamos sobre los aspectos que se ponen en juego en el territorio de la educación no formal y de la EPJA en los textos que componen este libro.

En primer lugar y con diferentes acentos, en los siete trabajos se aprecia una disputa en torno al concepto de educación, a su naturaleza y a su alcance. Los autores, por medio de diferentes referentes, aportan una noción de educación amplia, a lo largo de toda la vida y como un derecho humano fundamental. En un posible nivel analítico, esta concepción disputa, al menos, tres asuntos: a) la educación no se debe circunscribir a la práctica formal de enseñanza en las instituciones erigidas, en la modernidad, a tales fines; b) la educación no se debe restringir a determinado segmento etario, y c) la educación no se limita al aprendizaje de un conjunto de competencias o contenidos.

Por el contrario, los autores enfatizan la centralidad que la educación tiene para el hombre en relación con su desarrollo integral en el plano singular y colectivo. En la arquitectura argumental, los autores abrevan en los abordajes de los pedagogos clásicos, en autores latinoamericanos y en los aportes de la pedagogía

---

2 Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Ciudad de México: Grijalbo, pp. 135-136.

social. A modo de ejemplos, Marina Camejo, en uno de sus trabajos, recurre a Immanuel Kant para enfatizar la necesidad de la educación para que el hombre se constituya como tal, María Noel Cordano trae los aportes de Johann Friedrich Herbart y Eduardo Rodríguez Sanabía enfatiza el concepto de educabilidad y la incompletitud del sujeto de la mano de las contribuciones freirianas. A su vez, los aportes de la pedagogía social se presentan como hilo conductor del conjunto de los trabajos. Desde esta vertiente se enfatiza la educación como cambio, como potencia transformadora singular y colectiva, y como *antidestino*, en los términos trabajados por Violeta Núñez.

En otro andarivel y con respecto al carácter histórico y político, la educación designada como derecho humano fundamental se inscribe en las luchas sociales y educativas por formas más justas e igualitarias de convivencia humana. Esto supone que la educación no es asimilable a una mercancía, sino que se liga al sujeto por su condición de tal. Esta perspectiva es una conquista que se inscribe en la trama social e histórica que las diversas conferencias de Unesco han condensado. Específicamente, la EPJA se cristaliza en 1949 cuando la Unesco celebró, en Dinamarca, la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. En Uruguay, la educación de estos tramos etarios se incorpora, particularmente, en 2008, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación.<sup>3</sup>

Desde una mirada política, me interesa plantear, en términos como los de Hannah Arendt<sup>4</sup> que la educación concebida como derecho humano refiere, necesariamente, a la dignidad del hombre en cuanto tal, por su nacimiento y no por su cuna o su lugar de origen.

En segundo lugar, los artículos que componen este libro asumen un posicionamiento, epistémico y político, con respecto a la forma de producir saberes en el campo educativo. Sin explicitarlo se inscriben en la tradición académica que trabaja en torno a la no escisión de la teoría y la práctica. Más aun, la segunda es condición necesaria y fermento de la primera. La práctica educativa que supone —mínimamente— el trabajo con otros en torno a algo en un contexto sociohistórico específico cumple una función interpelante. La praxis educativa supone no solo la afectación recíproca de los dos elementos, sino el conflicto y la síntesis «superadora», aunque siempre provisoria. Lo precedente tiene, al menos, dos corolarios. Por un lado, en clave política y también ética, supone un gesto de reconocimiento del otro en el oficio del lazo que, como señalamos, no se puede escindir de la producción de saberes. Por otro lado, en clave metodológica, implica un proceso de coproducción, un trabajo de escucha, análisis y reflexión colectiva de los involucrados en el proceso educativo y de indagación: educadores o agentes, educandos o sujetos de la educación, investigadores. Con diferentes grados y logros en el tratamiento de las voces de los *otros*, en el análisis de las experiencias

3 Uruguay (2008), Ley n.º 18.437, Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

4 Arendt, Hannah (1987). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

educativas y en el propio proceso de trabajo en el curso destinado a los educadores ofrecido por el equipo de la Cátedra, los autores integran, en sus textos, lo acaecido en las prácticas, así como los saberes que circularon en esas escenas educativas. Este esfuerzo colectivo configura otro de los denominadores comunes de los siete artículos, al tiempo que procura avanzar en una particular línea de trabajo y una producción de saberes que buscan poner en tensión, de modo dialéctico, la práctica y la teoría. Sin lugar a dudas, esta forma de trabajo se configura en un importante desafío que exigirá al equipo docente redoblar esfuerzos.

El libro se estructura en torno a un artículo introductorio y a dos secciones. La primera de estas brinda aportes conceptuales sobre la educación y sobre los sujetos involucrados en este proceso. La segunda sección focaliza, especialmente, aspectos vinculados al trabajo metodológico y de planificación.

El artículo introductorio de Camors, «La educación de personas jóvenes y adultas: en clave de revisión y proyección», ofrece un marco general que habilita la comprensión del proceso de trabajo del equipo de la Cátedra Unesco de EPJA y brinda un análisis del desarrollo de la EPJA en general y, particularmente, en Uruguay. El artículo ahonda en los principales elementos que constituyen el marco conceptual y operativo de la EPJA.

En la primera sección, «Aportes conceptuales», se ubica el artículo de Camejo «Algunas reflexiones en torno al sujeto de la educación de jóvenes y adultos» y el de Gianela Turnes, «Los agentes de la educación de personas jóvenes y adultas: lectura de una experiencia». Desde distintos recorridos, los dos textos trabajan en torno a las posiciones de los sujetos articulados en la relación pedagógica. Camejo focaliza su análisis, específicamente, en el sujeto de la educación y Turnes aborda la posición de los agentes o educadores desde la experiencia de trabajo en el curso realizado desde la Cátedra Unesco de EPJA. Las autoras procuran desnaturalizar las posiciones institucionalizadas en la relación educativa para impulsar un proceso de discusión y transformación de la práctica educativa.

En esta sección se integra otro artículo de Camejo, «El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en los contextos de privación de libertad». En un primer momento, la autora discute con las concepciones que ubican a la educación en las cárceles como un tratamiento para reducir la peligrosidad o un tratamiento moralizador o resocializador. También cuestiona los abordajes que plantean que la educación, en estos contextos, opera como una forma de pasar mejor el tiempo o brindar un beneficio a las personas privadas de libertad. La autora se posiciona en una perspectiva de la educación como un derecho humano fundamental que habilita procesos de cambio y construcción de proyectos de vida para las personas privadas de libertad. Desde este abordaje, avanza en el análisis de algunas de las experiencias educativas desarrolladas en cárceles y finaliza reflexionando sobre los diversos niveles de obstáculos que surgen en la tarea de llevar «la escuela» a la cárcel en clave de derechos.

El cuarto trabajo de esta sección es el de Cordano, «Pedagogía social en educación de personas jóvenes y adultas». El artículo explora los alcances y las limitaciones de los marcos explicativos de la pedagogía social en el campo de trabajo de la EPJA. Para ello efectúa una revisión de los momentos del desarrollo del campo en Uruguay y hace foco en un programa específico desarrollado en el Área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura.

La segunda sección, «Aportes metodológicos», está compuesta por dos artículos que brindan elementos conceptuales relevantes en torno a la concepción de educación y de EPJA, al tiempo que focalizan en la dimensión metodológica. El texto de Rodríguez Sanabia, «Tras los trazos de la educabilidad: en búsqueda de una metodología para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas», recupera los aportes de la pedagogía liberadora de Paulo Freire para avanzar en el análisis de la dimensión metodológica del trabajo pedagógico. En consistencia con los referenciales conceptuales esgrimidos en su texto, ubica la necesidad del reconocimiento del otro, del diálogo y de la circulación de la palabra como elementos neurálgicos de las diversas modalidades de trabajo y posibles metodologías diseñadas.

El último artículo, «Planificar, sí, pero ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?», de Camors, parte de la necesidad de ubicar el trabajo pedagógico a partir del reconocimiento del lugar de los sujetos de la educación, el papel del agente y la intencionalidad de la acción educativa. A partir de las interrelaciones de los componentes indicados, presenta el valor de la planificación en tanto anticipación y referencia para la acción, así como las diferentes tensiones y conflictos que se generan entre el idear y el acontecer, el sujeto y el agente, los sujetos, las instituciones y la sociedad. Un aspecto relevante del artículo se ubica en el valor otorgado al conflicto. Este no se aloja en el lugar de la falla de un diseño tecnocrático, sino que se inscribe como elemento constitutivo de lo educativo y como potencia transformadora.

En los párrafos precedentes hemos procurado mostrar, como plantea Bourdieu,<sup>5</sup> que en el campo de trabajo e indagación de la EPJA «hay algo en juego» que se puede recortar en su especificidad. El conjunto de estos artículos, así como la labor cotidiana de la Cátedra Unesco de EPJA, da cuenta de que también hay «gente dispuesta a jugar» y a «jugársela» por el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Desde el Instituto de Educación auguramos que el trabajo del equipo, coordinado por Jorge Camors, continúe y profundice su labor, no solo para contribuir en un territorio poco explorado en el país, sino también, y especialmente, porque involucra a los sectores más postergados y hasta olvidados, como son, por ejemplo, las personas privadas de libertad.

---

5 Bourdieu, o. cit.



# La educación de personas jóvenes y adultas en clave de revisión y proyección

JORGE CAMORS<sup>1</sup>

## Presentación

Esta publicación se hace en el marco del proyecto Red EPJA, presentado por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de la República, inscripto en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de esa universidad y aprobado por la Comisión Nacional de Unesco en Uruguay en febrero de 2019.

El proyecto se propone la creación de la Red de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas como referentes en todo el país, con formación específica y con el apoyo del equipo docente de la Cátedra Unesco EPJA.

Para conformar dicha red se hizo una amplia convocatoria para realizar primero un curso y luego continuar en comunicación y contacto a fin de ponerla en funcionamiento.

La propuesta del curso de Educación Permanente fue presentada en la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrados (UPEP) y finalmente aprobada por el Consejo de la FHCE de la Universidad de la República.

Se hizo una convocatoria abierta en la cual manifestaron interés 240 educadores, de los cuales se seleccionaron cincuenta de acuerdo a lo previsto en el proyecto, que estaban trabajando en 18 departamentos del país y de los cuales 32 aprobaron el curso por sus informes de avance y trabajo final.

Los cupos se distribuyeron a razón de dos participantes por departamento, excepto Canelones y Montevideo, que tuvieron cupos de seis y diez, respectivamente. La selección tuvo en cuenta la heterogeneidad de experiencias a los efectos de dar cuenta de la diversidad de prácticas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

La red se conformaría a partir del curso de Educación Permanente.

Dicho curso se diseñó de acuerdo a las pautas de la UPEP de la FHCE y fue de carácter semipresencial, con trabajo a distancia referenciado por docentes de la cátedra, y con dos instancias plenarios y grupales presenciales: la primera

---

1 Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.



instancia presencial se llevó a cabo el 26 de julio y la segunda y última el 29 de noviembre, lo que totalizó 46 horas de docencia directa.

Los docentes que participaron en el curso fueron, de acuerdo al orden alfabético: Sandra Barrozo, Marina Camejo, Jorge Camors, María Noel Cordano, Eduardo Rodríguez y Gianela Turnes.

Los objetivos del curso de Educación Permanente

#### *Objetivo general*

**C**ontribuir a fortalecer el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay, principalmente a través de la conformación de una red EPJA de referentes formados, organizados y apoyados, con el propósito de contribuir al desarrollo de programas y prácticas educativas para elevar el nivel educativo de las personas jóvenes y adultas.

#### *Objetivos específicos*

1. Conocer y actualizar el estado de situación de la EPJA en Uruguay, las políticas y los diferentes programas educativos (culminación de la educación obligatoria; educación y ciudadanía; educación y trabajo, y educación en contextos de privación de libertad), y los aspectos teóricos, metodológicos y jurídicos.
2. Formar referentes especializados en EPJA, conformando una red a nivel nacional, con capacidad de continuar en el futuro —con el apoyo de la cátedra— la implementación de actividades en el medio, en los diferentes territorios del país.
3. Difundir el desarrollo alcanzado sobre la EPJA en Uruguay, sensibilizar acerca de su importancia y colaborar en la consolidación y desarrollo de los proyectos y actividades a nivel nacional y local.

## Presentación de los contenidos

**E**l curso constituyó el canal de comunicación de la concepción educativa en general y de la concepción de la EPJA en particular, que hemos ido construyendo en la Cátedra Unesco EPJA.

La educación y la educación de personas jóvenes y adultas

**L**a EPJA es una concepción educativa con un desarrollo teórico y metodológico específico a partir de 1949, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) celebró en Elsinor, Dinamarca, la primera conferencia internacional. A partir de esta, cada doce años Unesco ha convocado a sus Estados miembros a la Conferencia

Internacional de Educación de Adultos (Confintea), cuya última celebración, la vi Confintea, tuvo lugar en Belén, Brasil, en 2009 (Ireland y Spezia, 2014).

Corresponde señalar que la EPJA se encuentra específicamente contemplada en la Ley General de Educación, n.º 18.437, de 2008, en el artículo 37, 94 d (en el marco de la educación no formal y en los artículos 33 y 59 p) como una modalidad de la educación formal.

Cabe consignar que la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propone el Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 4, que plantea «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2016).

Por lo tanto, es conveniente y necesario explicitar una concepción sobre la educación, que se sustenta en estas principales fuentes:

La educación fundamental es la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medioambiente inmediato, así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad.

Es fundamental en el sentido de que proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y prácticos que constituyen la condición esencial para conseguir un nivel de vida adecuado. [...] Es general en el sentido de que esos conocimientos teóricos y prácticos no constituyen un fin por sí mismos. Utiliza métodos activos, centrando el interés sobre problemas prácticos que se plantean en la realidad del ambiente, y de este modo tiende a desarrollar tanto la vida individual como social (Howes, 1955).

Philips Coombs, en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, celebrada en Virginia, Estados Unidos, en 1967, coloca por primera vez la noción de *enseñanza informal*, que posteriormente con Mohamed Ahmed avanzará en la clasificación de educación formal, no formal e informal. Lo que corresponde destacar es el concepto de *ampliación* de la mirada hacia lo educativo, en la medida en que ubica un campo más allá de la escuela para la infancia, advirtiendo que existe una serie de iniciativas y experiencias dispersas, en su mayoría desconocidas, con diferentes denominaciones que aportan y complementan la formación de las personas, principalmente jóvenes y adultos, tales como: educación de adultos, educación continua, formación en el trabajo, formación acelerada, formación de agricultores y obreros, y servicios de extensión. Considera que estas pueden contribuir al enriquecimiento cultural y a la autorrealización individual, que deberían formar parte de un sistema coordinado que las incluya junto con los esfuerzos de la educación ya institucionalizada, para conformar una oferta más amplia, variada y acorde a las necesidades de la población y las sociedades (Coombs, 1978, pp. 201-211).

Recomienda Coombs como uno de los objetivos prioritarios dar «mayor énfasis de la educación informal» y «que se reconsidere seriamente la división general que se hace entre la enseñanza formal e informal, como parte de la táctica para superar la crisis de la educación» (1978, pp. 201-211).

Edgar Faure y otros (1972) avanzan con una serie de nociones con plena vigencia en el momento actual. En primer lugar, presentan la idea de *ciudad educativa*, que complementan con dos ideas fundamentales cuando dicen: «Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda la vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa». En su propuesta de desarrollar una serie de «innovaciones y búsqueda de alternativas», presentan 21 puntos, muchos de los cuales deben formar parte del marco de referencia de la educación en general y de la EPJA en particular. Entre las ideas que desarrollan, cabe destacar:

Se trata, por una parte, de prolongar la educación a lo largo de toda la vida del hombre, según las necesidades de cada uno y a su conveniencia, y, para ello, de orientarla desde el principio, y de fase en fase, en la perspectiva verdadera de toda educación: el aprendizaje personal, la autodidaxia, la autoformación. Se trata, por otra parte, de renunciar a limitar la educación solo al espacio escolar y de utilizar con fines educativos todos los tipos de instituciones existentes, educacionales o de cualquier otra clase, así como múltiples actividades económicas y sociales (Faure y otros, 1972, pp. 266 y 267).

La declaración de Jomtien (Unesco, 1990) coloca la idea de «educación para todos» porque «es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades» y porque «es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo personal y el mejoramiento social». Plantea una «visión ampliada» de la educación, «que sobrepase los niveles de los recursos vigentes, las estructuras institucionales, programas de estudios y los sistemas convencionales, y se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso» (Unesco, 1990).

Respecto a la EPJA, corresponde señalar el aporte sustantivo de la declaración de Nairobi (Unesco, 1976), que posteriormente se retoma en París (Unesco, 2015):

El aprendizaje y la educación de adultos (AEA) es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. [...]

Existe una gran variedad de actividades en materia de AEA. Ofrece muchas oportunidades de aprendizaje que permiten la alfabetización y las competencias básicas; oportunidades para la formación permanente y el desarrollo profesional

y para la ciudadanía activa, por medio de la educación comunitaria, popular o liberal (Unesco, 2015).

Hasta aquí hemos destacado las principales nociones que constituyen el marco conceptual desde el cual ubicamos la EPJA en el amplio campo de la educación. A partir de este, pasan a desarrollarse las nociones de *sujeto* y de *agente* (Núñez, 2003, pp. 19-47), y la metodología del trabajo educativo que se puede desplegar, con la debida atención a los contextos de la relación educativa y sus protagonistas.

Las personas jóvenes y adultas como los sujetos de la educación

❶ Quiénes y cómo son las personas jóvenes y adultas? Es una pregunta pertinente para conocer y comprender a los participantes con quienes nos vamos a relacionar como agentes (educadores, docentes, profesionales de la educación), con la intencionalidad (Trilla, 1987, pp. 107-195) de promover aprendizajes y procesos educativos, reconociendo la diversidad de los sujetos y procurando la integración —porque la socialización es fuente de aprendizajes—, sus posibilidades y sus dificultades.

El sujeto de la educación, según Violeta Núñez (1999, p. 46), es «aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada *normalizada*».

Una de las primeras posibilidades y dificultades que surgen en el trabajo educativo es lograr esa disposición. El proceso educativo en general y los aprendizajes en particular son posibles, en gran medida, por la voluntad del sujeto; *voluntad* en el sentido que lo propone Paul Natorp (1987)<sup>2</sup> y que es necesario que sea trabajada por el educador.

El sujeto de la educación, persona joven o adulta, pasa entonces a constituir «un lugar que la sociedad oferta», siguiendo a Núñez, «para poder saber acerca del vasto y complejo mundo» en que habita. Esto que Núñez enuncia para la infancia no solamente mantiene plena vigencia para las personas jóvenes y adultas, sino que además tensiona aún más el trabajo educativo, en la medida en que las personas jóvenes y adultas ya saben algo o mucho de dicha vastedad y complejidad.

La referencia educativa es a una disposición real, que le permite al individuo construirse en «sujeto de la educación» (García Molina, 2003, p. 115), es decir, que el individuo acepte ocupar el lugar de sujeto, para lo cual el educador deberá realizar determinadas acciones que le faciliten al sujeto dicho proceso de cambio.

Se constituye en sujeto de la educación cuando se lo considera sujeto responsable (de acuerdo a su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares. La responsabilidad se configura así como un «texto» a trabajar en

---

2 Paul Natorp (1854-1924) es reconocido como fundador de la pedagogía social y referente para nuestra perspectiva sobre la EPJA.

la relación educativa, para que el sujeto se sienta efectivamente habilitado por el agente y pueda realizar un trabajo, es decir, pensar, hacer y repensar.

En síntesis, los sujetos contemplan una diversidad que no resulta reconocida ni comprendida totalmente; asumir esta tarea es un desafío sustantivo para que cada persona construya su condición de sujeto de la educación.

El agente, profesional de la educación

**E**l agente de la educación «es un profesional que tiene la responsabilidad de realizar acciones educativas en instituciones» y proyectos educativos, desarrolla un trabajo con sujetos para posibilitar que construyan nuevos soportes, que logren un nuevo estatuto, que abran un nuevo lugar en la sociedad; trabaja la «socialidad de los sujetos y en redes el tejido social». En definitiva, busca «hacer de la educación un *antidestino*... que juega, caso por caso, *contra* la asignación cierta de un futuro ya previsto» (Núñez, 1999, pp. 42-46, resaltados del original).

Entonces, el conocimiento del sujeto por parte del agente es fundamental para comprenderlo y para entablar una relación educativa. Debe preguntarse: ¿por qué está presente?, ¿a qué viene?, ¿qué intereses, problemas y expectativas tiene?, ¿cómo aprendió lo que ya sabe? El agente se debería proponer partir del mayor y mejor conocimiento posible del sujeto; percibir cómo aprende le permitirá al educador pensar cómo debería enseñar y cómo desplegar la relación educativa necesaria y posible, porque «cada sujeto es un enigma» (Núñez, 1999, p. 48).

La EPJA requiere un nivel de personalización en el trabajo educativo que desborda los criterios tradicionales de las instituciones. Desde el punto de vista pedagógico, el agente debe disponer del tiempo suficiente para el trabajo individual, un trabajo «cuerpo a cuerpo» para provocar, orientar y sostener al sujeto. Debe trabajar para promover procesos que se vayan conformando sobre la base de aprendizajes suscitados a través de diferentes estrategias.

El aprendizaje es «un cambio permanente en el modo de utilizar el conocimiento o de responder a la situación derivado de algún tipo de experiencia» (Marina, 2017, p. 109). Las experiencias, pertinentes, exigentes y adecuadas, ricas y diversas en contenidos, las propone el agente, el profesional de la educación: hacer para aprender a hacer, a través de diversidad de ejercicios y prácticas, con diversidad de instrumentos y en diferentes espacios y tiempos.

La idea central es promover la participación del sujeto por parte del agente, que procura moverlo y conmoverlo lo más integralmente posible y en forma constante y creciente en el dominio de sus nuevos conocimientos y habilidades.

La participación presenta ciertas incertidumbres a pensar, que se deberían administrar de la mejor forma posible; es un proceso dinámico, impredecible, que en algún momento puede desbordar las expectativas del educador y del encuadre previsto. Admite diferentes niveles, desde asistir, escuchar, observar, preguntar y hablar hasta opinar, criticar, imaginar y proponer. Podemos decir que promover

la participación es habilitar movimientos y cambios en la estructura del poder instalado en determinadas relaciones interpersonales y contextos institucionales.

La participación: medio y fin que presenta posibilidades y dificultades. A partir de la participación como medio, se contribuye a la finalidad de la participación como un fin de la educación, es decir, contribuir a un ser humano reflexivo y activo, con capacidad de iniciativa y de acción, de leer el momento y el contexto para actuar en consecuencia, en forma propositiva y responsable.

La metodología del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas

Los sujetos, los contenidos, los diferentes ámbitos y contextos requieren una metodología del trabajo educativo específica. Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo se trabaja en la EPJA?, ¿cómo se promueven los aprendizajes y los procesos educativos?

En primer lugar, corresponde reconocer las tensiones que están planteadas en este tipo de trabajo, porque generalmente los sujetos tienen resistencias comprensibles a presentarse, comenzar con una nueva propuesta y permanecer. A su vez, la sociedad no reconoce debidamente la EPJA: «Advertimos grandes diferencias [de los sujetos] entre sí. Por la edad, por la cultura, por los intereses. Las historias personales, los proyectos de vida muestran la heterogeneidad de la población» (Lavanchy, 2015, p. 65).

El *sujeto participante* es una persona con unas determinadas características psicológicas, en un momento preciso de su desarrollo y con sesgos propios de su procedencia sociocultural (Marina, 2017, p. 97); las personas jóvenes y adultas tenemos todas distintas maneras de aprender, distintos tiempos, distintos ritmos, capacidades, habilidades y dificultades diferentes.

Si bien es el participante quien construye y ocupa el lugar de *sujeto de la educación*, el agente participa en forma decidida para que aquel se apropie de elementos que le permitan esa «construcción» y la «voluntad», siguiendo a Natorp, de «ocupar ese lugar» (1987). Según Marina, el agente debe «promover una mentalidad de crecimiento» del sujeto (2017, p. 103).

En todo proceso educativo circulan y se trabajan contenidos. Es importante poner en discusión cuáles son y cuáles deberían ser los contenidos generales, mínimos y básicos, «los contenidos culturales (conceptos, habilidades técnicas y formas del trato social) de relevancia para la socialización, circulación y promoción social de los sujetos» (García Molina, 2003, p. 141). En este sentido, es importante ver, rescatar y trabajar los contenidos particularizados que surgen en función del contexto y de los participantes. Es necesario preguntarnos sobre los contenidos para la vida, presente y futura, de los participantes con quienes se trabaja.

Debemos reconocer la fuerte impronta que actualmente tienen las tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos medios entre las personas, el papel de los medios de comunicación y preguntarnos si la educación no

debería fortalecer las capacidades para que los sujetos sean receptores críticos y reflexivos.

La relación educativa, necesaria y posible, que propone y habilita el profesional de la educación es fundamental para promover aprendizajes y procesos educativos. En esta dimensión surgen tensiones entre el trabajo individual y el trabajo grupal que es necesario analizar y administrar. Como dice José Antonio Caride,

... lo social solo existe en el marco y por medio de la intersubjetividad: nada es social si no es instituido como tal en el mundo de los significados que son comunes y propios a una colectividad de personas [...]. Lo social se construye en la interacción entre las personas (2005, p. 56).

Por último, hay un carácter orientador del educador de personas jóvenes y adultas en la medida en que una finalidad es que el sujeto alcance cierta autonomía para proyectarse y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. La tutoría aparece como una estrategia complementaria a tener en cuenta, que se presenta como nueva estrategia en el trabajo.

La planificación y la evaluación del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas son dimensiones que aparecen de modo relevante en la perspectiva teórica que sostenemos.

Es importante desarrollar las fases de la formulación y el diseño de la planificación; la elaboración de los indicadores en el proceso inicial permitirá abordar la evaluación. La construcción de indicadores, la línea de base, es fundamental para poder visualizar procesos y logros, así como analizar y explicar sus causas.

La evaluación, en el marco de una concepción formativa, es parte de ese proceso, y ubica la medición y el monitoreo en una perspectiva que le brinde información al sujeto, en primer lugar, sobre sus avances y cambios, para que pueda tomar conciencia de su nuevo estado de situación, y, en segundo lugar, al educador, para que pueda seguir pensando acerca de la mejor estrategia a seguir.

### Contextos y marco institucional

La educación se inscribe en el amplio campo de la vida social de los seres humanos, donde se acumulan y suceden hechos y situaciones de distinto tipo: interpersonales, familiares, comunitarias, sociales, históricas, culturales, económicas y políticas. La noción de contexto, a su vez, se encuentra atravesada por aspectos geográficos del territorio y del clima. Todo ello incide en los contenidos que se transmiten y se producen, y en las formas, acciones y relaciones que se desarrollan en función de resolver las situaciones y problemas, en medio de diferentes intereses y perspectivas de las personas. Considerar estos contextos es fundamental para conocer, comprender y proponer aprendizajes y procesos educativos a personas jóvenes y adultas.

Asimismo, estas propuestas generalmente se formulan y diseñan en un marco institucional determinado.

Para José García Molina, el marco institucional refiere a «las funciones y posibilidades que una institución ofrece, el límite de lo que se puede y no se puede hacer en ella», procurando aprovechar los intersticios, los espacios para crear una situación diferente y «enriquecer el medio» para que se logren los cambios previstos (2003, p. 109-114).

Para finalizar esta presentación sintética de los temas que conforman nuestro marco teórico de referencia, son muy pertinentes y vigentes las ideas de Natorp: «La educación del individuo está condicionada en todos sus aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella» (1987, p. 119).

## Referencias bibliográficas

- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- COOMBS, PH. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península. 4.<sup>a</sup> ed.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M. y CHAMPION WARD, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-Unesco.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- HOWES, H. W. (1955). *Educación fundamental, educación de adultos y educación de la comunidad en la región del Caribe*. San Juan de Puerto Rico: Unesco.
- IRELAND, T. y SPEZIA, C. H. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de Confinte*. Brasilia: Unesco.
- LAVANCHY, D. (2015). *Educación de Adultos*. San Salvador de Jujuy: Purmamarka.
- MARINA, J. A. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2016). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <[www.un.org/sustainabledevelopment/es](http://www.un.org/sustainabledevelopment/es)>.
- NATORP, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2003). El vínculo educativo. En H. TIZIO. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TRILLA, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- UNESCO (1976). *Resoluciones de la Conferencia General*. Nairobi: Unesco. Recuperado de <<https://uil.unesco.org/fr/node/1490>>.
- (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Unesco. Recuperado de <<http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/UNESCO-1990-Declaraci%C3%B3n-Mundial-sobre-Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Marco-de-Acci%C3%B3n.pdf>>.
- (2015). *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. París: Unesco. Recuperado de <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=49354&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18437, Ley General de Educación. Recuperado de <<https://www.imo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.





# Pedagogía social en educación de personas jóvenes y adultas

MARÍA NOEL CORDANO<sup>1</sup>

**E**n el marco de la convocatoria desde la Cátedra Unesco de Personas Jóvenes y Adultas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República para el seminario La Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Revisión y Proyección, realizado en Montevideo los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2018, es que surge el siguiente trabajo, que se propone reflexionar sobre la pedagogía social y su rol dentro de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Es un tema que nos convoca como cátedra, con el interés de colaborar con el fortalecimiento de las políticas, programas y proyectos en educación formal y no formal para jóvenes y adultos, particularmente, en situación de vulnerabilidad social. Buscamos aportar a la reflexión tanto de los profesionales de la educación como de toda la ciudadanía en su conjunto, con el fin de mantener un proceso hacia una convivencia más pacífica, inclusiva y con mayor igualdad social.

En Uruguay, a partir de 2005, comienza a contemplarse más profundamente la EPJA, se profundiza en su importancia con su inclusión en la Ley General de Educación de 2008 (Uruguay, 2008). Las políticas educativas han venido manejando, desde 2005, la idea de una «visión ampliada» de la «educación para todos, a lo largo de toda la vida». Esto se refleja en el capítulo IV, artículo 37, dedicado a la educación no formal —en el que más se profundiza en la importancia de la educación de jóvenes y adultos—, en el punto P del artículo 59, en el artículo 33, que refiere a las modalidades de la educación formal, y en el artículo 35. Nuestro país está comprometido en la implementación de las recomendaciones de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos de Unesco, los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030.

La EPJA es una necesidad social e individual para mejorar las condiciones de su desarrollo, la convivencia social y la promoción. Procura garantizar una educación inclusiva y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todos y todas a lo largo de su vida. Para que esto sea posible se hace necesario

---

1 Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

contar con recursos humanos especializados en este tema, lo que es, nos parece, un punto fundamental para brindar a la comunidad —en especial a los sectores más excluidos— una educación profesional y de calidad.

Sabemos que existen diferentes espacios de educación a lo largo y ancho de Uruguay que atienden a personas jóvenes y adultas, entre programas, centros, movimientos sociales y otros. La idea de generar un lazo que nutra de sentidos compartidos y líneas generales por las que transitar, de forma de consolidar una red social que trabaje y aúne fuerzas conjuntas, es una posibilidad a pensar. Para ello, al trabajar con determinados lineamientos o principios rectores que ayuden a guiar la práctica de todas esas acciones, de manera más conjunta y organizada, es que surge la siguiente pregunta: ¿La pedagogía social es la pedagogía que supone la guía o el rumbo que marque mojonos a los educadores de personas jóvenes y adultas?

Este trabajo intenta ofrecer una respuesta a esta pregunta, puntualizando algunas dimensiones de la pedagogía social desde la perspectiva de autores referentes, como lo son Paul Natorp, Lorenzo Luzuriaga y Violeta Núñez, entre otros, y considerando algunas experiencias planteadas por los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas que participaron del seminario antes mencionado, quienes coinciden (a veces intuitivamente) en sus planteos educativos con algunos principios que establecen a lo largo de la historia de la pedagogía social sus autores más reconocidos.

## Pedagogía y educación

**N**os parece importante comenzar con la distinción de estas dos palabras tan polisémicas: *educación* y *pedagogía*. A lo largo de la historia, filósofos, pedagogos y sociólogos han conceptualizado de distintas formas a cada una de ellas. *Educación* podría ser la que ha tenido más intenciones de ser encerrada en un concepto, al que incluso se le fueron agregando o quitando significantes.

Así, para Luzuriaga, impulsor de la Institución Libre de Enseñanza y uno de los introductores de la pedagogía social,

... la educación es una función universal, pero su realización no puede ser la misma en todos los tiempos y en todos los lugares. La educación depende esencialmente de la concepción de la vida y de cada tiempo. [...] La educación en suma es un fenómeno histórico, como lo es el hombre mismo (2001, p. 126).

Este profesor destaca, de los diversos factores que intervienen en la educación, puntualmente cinco. El primero, la finalidad que persigue la educación; el segundo, la personalidad del hombre, no solo psíquica sino también física, a quien se dirige la educación; el tercero, los métodos que se emplean para ello; el cuarto, las situaciones y el medio en que se realiza la educación, y, por último, pero no menos importante, el agente que dirige la educación. Retomaremos más adelante

estos factores, junto con los de otros autores. Para Luzuriaga, estos «tienen que ser los factores a tener en cuenta para la acción educativa» (2001, p. 127). Define la educación como un hacer y una actividad que tiene el fin de formar, dirigir y desarrollar la vida humana para que esta llegue a su plenitud.

Remontándonos en la historia, este autor nos recuerda que Juan Amós Comenio dice: «Nadie puede creer que es un verdadero hombre hasta que haya aprendido a formar a su hombre» (1998, p. 15). A su vez, para Pestalozzi, destacado autor dentro de la pedagogía social, «la educación verdadera y natural conduce hacia la perfección, la gracia y la plenitud de las capacidades humanas» (Pestalozzi citado en Luzuriaga, 2001, p. 127). Asimismo, la génesis de la pedagogía social se vincula a la filosofía neokantiana, específicamente nos referimos a la figura de Natorp, que según sostiene Conrad Vilanou la definía de la siguiente manera:

La pedagogía social no comprende «un sector particular de la pedagogía sino, más bien, un modo especial de concebirla toda ella, a saber, aquel que, en la determinación tanto del fin como de los medios de la educación, pone en primer término no el individuo, sino la comunidad» (2001, p. 15).

Para Natorp, el problema de la educación estaba en el hombre, pero este, aislado de las relaciones con sus pares, era una simple abstracción, por lo que es la comunidad de intereses sociales la que hace del individuo un hombre. Si no, recordemos a Pinel e Itard (1978) y el caso de Víctor de Aveyron (el niño salvaje): este niño, que había crecido fuera de la comunidad, sin la transmisión de la cultura a través de otro individuo, no sabía leer ni hablar y su comportamiento era el de un salvaje y no el de un hombre.

Por lo tanto, la educación y la transmisión de la cultura son importantes para el hombre, no solo para sí mismo, sino —y aún más importante— para la comunidad. Una sociedad necesita de individuos que puedan crear comunidades equitativas, inclusivas y con igualdad de género. No hay quizás mejor definición de cultura, a pesar de que este sea otro concepto polisémico, que la de John Dewey cuando dice que «hay que considerarla como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados» (1971, p. 137).

Asimismo, Dewey reconoce que no se puede participar del intercambio con los demás sin aprender. La «eficacia social» como objetivo educativo «debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente de las actividades compartidas o comunes» (1971, p. 137) y esto es imposible sin cultura. Como podemos ver, es importante lo social, no solamente para la transmisión de cultura: es en este intercambio que los sujetos comparten y construyen comunidad.

En esta ida y vuelta de las experiencias entre los individuos, encontramos que para Luzuriaga «la educación está condicionada socialmente, así como, por otra parte, la conformación de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos» (Luzuriaga, 2001, p. 127). Por lo tanto,

una acción es condición de la otra; la vida social o el tipo de vida social a la que se aspire dependerá de la educación que se brinde a los individuos.

En la línea que se venía trabajando en Uruguay —desde la llegada al gobierno del Frente Amplio (2005-2019)— en torno a las políticas educativas desarrolladas sobre la base de una educación para todos a lo largo de la vida, es que recordamos el planteamiento de Natorp:

... la cima de la cultura humana no consiste en una extraordinaria cantidad de conocimientos, sino en la más espontánea capacidad de cultura, en la ilimitada capacidad para la cultura de sí mismo, con lo cual se consigue al mismo tiempo la completa aptitud para la colaboración en la cultura de los demás. Debemos, por consiguiente, continuar aprendiendo siempre (2001, p. 207).

El conocimiento no se agota y existe una imposibilidad del saber absoluto. Aprender siempre significa que no solo se aprende en el jardín de infantes, la escuela o la educación superior. Hoy entendemos que, en gran parte, la educación formal en Uruguay no está dando cuenta de las necesidades de toda la sociedad, «la desigualdad en el egreso según los quintiles de ingreso de los hogares es muy marcada y va aumentando en los ciclos superiores del sistema educativo» (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2017, p. 44). Los jóvenes que provienen de niveles socioeconómicos más altos tienen casi cinco veces más posibilidades de terminar la educación media superior que los jóvenes que provienen de hogares más pobres (INEED, 2017, p. 46). Existen individuos excluidos y violentados simbólicamente incluso desde las instituciones educativas, instituciones que a fin de cuentas imparten una educación curricularizada y hegemónica.

No es que no estemos de acuerdo con el currículum, el cual ordena y organiza, sino con aquellos currículum que marcan determinados contenidos que tienen su raíz en la reproducción de una cultura que quiere perpetuar una ideología y lógicas que no son comunes ni representativas de toda la sociedad. Como bien expresa José Luis Rebellato, son productoras de «subjetividades que se articulan con una negación de la diversidad, en virtud de que ese modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo» (2008, p. 28).

La educación posibilita la creación de cultura, pues la sociedad selecciona cuáles son los saberes que le parecen más relevantes, los cuales van cambiando a medida que pasa el tiempo. De acuerdo a la nomenclatura herbartiana, los contenidos «los constituyen los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de la época (momento histórico y lugar)» (Núñez, 2003, p. 29).

La transmisión de la cultura y la educación deben estar en manos de los educadores, los profesionales de la educación, quienes tienen en sus manos la ética y la moral democráticas de impartir conocimientos que provoquen la voluntad en los jóvenes y adultos sujetos de la educación, la autorreflexión, el autorrespeto y el de su comunidad. Poner en marcha esa capacidad individual en favor de la

sociedad y la convivencia democrática que pueda llevarnos a una sociedad más justa y con menos desigualdad nos hace pensar en la siguiente frase de Núñez:

Es lícito que comencemos por preguntarnos qué pasa con el deseo de educar, pues para educar hay que plantarse en el presente, rescatando el pasado con miras hacia lo incierto del futuro. El saber y el enigma se combinan para mantener e incentivar el deseo de educar. Para educar debemos saber qué transmitir (aunque podamos discutir sobre qué materiales de la cultura conviene trabajar y sepamos que todo corte es arbitrario) y admitir que el mundo y los niños son enigmáticos. Hacer de la educación un *antidestino* (1999, p. 45, resaltado del original).

El mundo adulto y el de los niños es enigmático y el ser humano es enigmático, pero estos enigmas pueden develarse poco a poco si la voluntad y el interés común logran confluir: el «hacer de la educación un *antidestino*»... Hace poco el profesor Jorge Camors contó en una clase que un día, en una institución educativa que trabajaba con jóvenes «problemáticos», su directora le preguntó cómo podía hacer para traer a los jóvenes que habían dejado las aulas para reunirse en la cuadra de enfrente al instituto. Y este docente contestó: «Envíe a los educadores a la cuadra de enfrente». Esta experiencia interpela aquello de lo que la escuela no está pudiendo dar cuenta. La necesidad de la comunidad quizás no esté solamente entre las cuatro paredes de un aula.

Intercambio, construcción de comunidad, «ampliar constantemente el radio de acción», como decía Dewey en párrafos anteriores, son cuestiones a trabajar día a día entre educadores y sujetos de la educación. La capacidad de los individuos y esa voluntad que los educadores deben provocar —porque aprender se puede aprender siempre y a toda edad— se hace más vigente que nunca «en el actual contexto de hegemonía neoliberal que requiere la relevancia de una ética de la dignidad» (Rebellato, 2008, p. 29). Si bien lo elemental se aprende en la escuela, al igual que otros conocimientos científicos de gran valor, vivir en comunidad, en una sociedad más democrática requiere también aprender a escuchar, a escuchar a los sujetos y sus necesidades individuales y sociales.

## Uruguay y la educación de personas jóvenes y adultas

La educación de adultos data en Uruguay de la ley presupuestal de 1888. Comenzaron a dictarse los cursos para adultos en 1903 (en horario nocturno), en 1919 se crearon los liceos nocturnos «más para los que luchan, para los que trabajan, y que por esas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos» (Camors y otros, 2020, p. 73). Se cursaba lo mismo que en los diurnos, pero parecían tomarse en cuenta a los adultos, por las características que se mencionan sobre su función en la noche. Las universidades populares y los cursos para obreros datan de 1930, pero no dejemos de lado que en 1903 «el entonces

diputado Pedro Figari propone su proyecto de transformación de la Escuela de Artes y Oficios» (Camors y otros, 2020, p. 77).

Este rápido recorrido histórico por la educación de adultos en Uruguay nos lleva, luego de la vuelta a la democracia, a la creación, dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de la Dirección General de Jóvenes y Adultos (1992-1996), modificada en 1993 con la incorporación de cursos pertenecientes a la ex-Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y denominada Dirección General de Educación de Adultos y Cursos Especiales (Camors y otros, 2020). Este recorrido tiene como fin mostrar muy puntualmente la idea de que la EPJA ha tenido en nuestro país un tímido, pero constante desarrollo. Llegó a 2005 con la política «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» y tomó mayor preponderancia con la inclusión en la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) de la EPJA.

La construcción de la pedagogía social como disciplina en el marco de las ciencias de la educación ha sido reciente, como lo indica la profesora Núñez (1999), a pesar de que Natorp (1854-1924) es uno de los fundadores de la pedagogía social, por lo que esta existe por lo menos desde hace doce décadas. La autora sitúa el giro impulsado por profesores y profesionales de la educación social en Uruguay en instituciones y políticas de atención a la infancia y la familia, en referencia a la refundación del Centro de Formación y Estudios (Cenfores) del Instituto Nacional del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) (1999, p. 20).

El proceso al que se refiere Núñez en nuestro país tiene que ver con los cambios que se dieron en la carrera de educador social, acerca de la que expondremos en los próximos párrafos. Cabe señalar que la pedagogía social no se limita a la carrera de educador social o a «la acción puramente escolar, sino que extiende su acción a la vida en general; comprende la educación de adultos, [...] la cultura popular y en general todo lo que se llama hoy, impropia, *cultura de masas* (Luzuriaga, 2001, p. 338). La carrera de educador social tuvo tres etapas fundamentales en las que el perfil de egreso de los educadores sociales tuvo variantes importantes; en la segunda etapa obtuvo el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del grado de nivel terciario (Espiga y otros, 2014).

En la primera etapa, ante la necesidad de una capacitación, se prolongó el proceso de formación, que involucraba mucho más al individuo, reconociendo sus

... características y posibilidades personales, articulado con un proyecto de profesionalización que integrara los conocimientos teóricos —métodos y técnicas— y el desarrollo de aspectos actitudinales, específicos, en función de la relación educativa que estableciera con los niños y adolescentes» (Cenfores, 1997 citado en Espiga y otros, 2014, p. 3).

En esta primera formación se priorizó a los funcionarios del Iname, respondiendo a una necesidad: la especificidad del educador.

En cuanto al recorrido que se materializó en la hoy consolidada carrera de educador social en Uruguay, se puede recurrir al artículo de Hernán Espiga y otros (2014), quienes han realizado un relevamiento minucioso del tema. Aquí nos centraremos en puntualizar la evolución del perfil de egreso en cada una de las etapas antes mencionadas. Cabe agregar que a partir de la década del noventa el Cenfores cambia su enfoque tutelar y de control marcado históricamente.

En la primera etapa de la carrera, el educador social será nombrado como «técnico en educación» al que se le propone un perfil de egreso para que se relacione con niños y jóvenes en sus contextos, para los que aparece la tríada familia-institución-comunidad en el «marco de la vida cotidiana y preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades» (Espiga y otros, 2014, p. 12).

En el segundo período, el enfoque técnico del perfil de egreso toma un giro hacia la profesionalización del título. El educador social es designado como «profesional en educación» y su trabajo está «centrado en la acción educativo-social». Se agrega además, con respecto a la primera etapa, que su «práctica se desarrolla a partir de un proyecto educativo» (INAU citado en Espiga y otros, 2014).

La tercera etapa comienza a partir de 2011 en una nueva institucionalidad (el Consejo de Formación en Educación, CFE) y se reformula el plan de estudios, el perfil y la malla curricular. Asimismo, se muestra un cambio más académico en el plan al nombrar al educador social no solo como un «profesional de la educación», sino al sumar «con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socioeducativo», que desarrolla «acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos». Además, se establece que estas competencias adquiridas tienen como fin

... garantizar a los ciudadanos el derecho a la educación durante toda la vida; el máximo acceso al patrimonio cultural; estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida; herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia (ANEP, 2011 citado en Espiga y otros, 2014)

Asimismo, en esta tercera etapa se puntualiza el desempeño profesional del egresado: por una parte, el trabajo con otros profesionales (interdisciplinaridad) y en redes sociales; por otra,

... funciones educativas específicas: a) la mediación y la construcción del vínculo pedagógico para producir encuentros de los sujetos con contenidos culturales, otros sujetos y entornos sociales diversos; b) la generación de contextos educativos en diversidad de escenarios sociales; c) la transmisión de conocimientos, habilidades o formas diversas de trato y relación social (ANEP, 2011 citado en Espiga y otros, 2014).

Además de investigar los procesos educativos y los proyectos de relacionamiento con el medio (ANEP, 2011 citado en Espiga y otros, 2014), todas estas funciones se rigen de forma similar a los pilares de la Universidad. La enseñanza, la



investigación y la extensión promueven una profesionalización de amplio espectro que profundiza los conocimientos y saberes más allá del aula, favoreciendo a los sujetos de la educación, quienes, de esta forma, podrán contar con educadores preparados y la educación de calidad a la que tanto se aspira para todos los individuos.

Hasta aquí, en este apartado, mostramos el ejemplo de cómo se ha ido perfeccionando la práctica y la teoría de los actores de la educación, viendo de esta forma que la sociedad los necesita para su desarrollo y cobertura. El desarrollo de la carrera de los educadores sociales responde a la necesidad de los niños y de los jóvenes sujetos de la educación social. Se muestra así la necesidad de promover una carrera específica de profesionales de la educación para la atención de la EPJA.

También aparecen como necesarios espacios para la atención de los requerimientos o necesidades de los sujetos de la educación, en esa escucha que planteábamos anteriormente al analizar las palabras de Rebellato. Es en este sentido que inmediatamente asociamos a la escucha de la comunidad y sus requerimientos el Programa Aprender Siempre (PAS).

## Eslabones que crean comunidad

**E**l PAS nace en 2008 en el Área de Educación No Formal (2005) del MEC. Surge como un programa que se plantea cubrir las demandas de las organizaciones territoriales en el ámbito educativo, dando respuesta a esto con la formación de talleres y cursos (de entre tres meses y un año de duración) que se dividen en cuatro líneas: participación, educación y trabajo; arte, lenguaje y comunicación; juego, recreación y deporte; salud y entornos saludables.

El PAS proyecta sus talleres y cursos a partir de las demandas de la comunidad que llega a él a través de distintas organizaciones sociales, lo que los coordinadores del programa llaman los «socios locales». Estos talleres tienen que ver siempre con lo educativo y pedagógico. La Cooperativa Homoludens (2019) elaboró un informe sobre el trabajo que ha venido desempeñando el PAS en el correr de sus once años de existencia, reconociendo el alto grado de valoración que le dan los distintos colectivos e instituciones.

Estos cursos y talleres tienen como finalidad el trabajo educativo con la comunidad en la construcción de ciudadanía, promoviendo la educación de jóvenes y adultos, y construyendo una identidad colectiva más allá de las diferencias culturales o étnicas (entre otras). Procuran la adquisición de competencias que permitan a los individuos pensar de forma crítica, para el desarrollo de una convivencia con respeto y que ayude a la resolución de conflictos de manera pacífica.

Los cursos y talleres están a cargo de duplas de educadores, quienes, en el intercambio con los sujetos de la educación y sus demandas educativas, construyen un proyecto que se puede llamar «a medida de las necesidades de la comunidad».

Es importante poner el acento en este trabajo que el PAS ha elaborado en el correr de estos años con la intención de construir una pedagogía propia, partiendo de «reflexiones pedagógicas para generar definiciones de trabajo que dan forma a una propuesta de educación no formal para jóvenes y adultos» (Cooperativa Homoludens, 2019).

El programa ha venido construyendo una pedagogía desde sus comienzos en la que el contexto cobra especial relevancia y «los talleres están matrizados por la búsqueda de generar ámbitos educativos en espacios no generados para ello» (Cooperativa Homoludens, 2019, p. 20). Los cursos y talleres se desarrollan en espacios que no fueron diseñados para ello, donde las situaciones son tan variantes como la cantidad de talleres, población y socios. Se debe tomar en cuenta que otra problemática que contempla el programa es la continuidad de los participantes o su itinerancia en la asistencia a los cursos.

Por consiguiente, generar una pedagogía propia, como lo plantea la Cooperativa Homoludens, para promover aprendizajes, teniendo en cuenta estas problemáticas, era una herramienta fundamental, necesaria para una planificación a mediano y largo plazo. La reflexión desde el programa y sus coordinadores y referentes se han caracterizado por la preocupación «en torno a las formas en que es posible educar, atendiendo al contexto, a la diversidad, a la calidad educativa y a la subjetividad de sus participantes» (2019, p. 21). Esto demuestra que el programa centra su atención en las comunidades y en los distintos sujetos de la educación con un profundo interés educativo.

En este marco, y como bien lo puntualiza el trabajo de la Cooperativa Homoludens, aún se identifica como «un desafío la consolidación de una pedagogía como la pedagogía de jóvenes y adultos [...] y su articulación con una pedagogía general. Para ello, el PAS propone una “pedagogía del eslabón”» (2019, p. 22). En la pedagogía del eslabón cada taller se concibe como una unidad, en el propio sentido de la palabra, abriendo y cerrando cada taller independientemente del próximo y del anterior. De esta forma se genera una *cadena pedagógica* que busca una experiencia significativa en cada eslabón. Esta propuesta nos demuestra que se puede construir, a pesar de las distintas situaciones adversas, y que podemos encontrar en la comunidad y en los individuos que la conforman propuestas de calidad pedagógica en conjunto con todos los actores, tanto educativos como de la sociedad.

Las experiencias de trabajo en campo de los educadores que participaron del seminario La Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Revisión y Proyección coinciden en algunos puntos. Muchos hablan de *aula expandida*, socialización, complejidad para que algunos sujetos de la educación comprendan que pueden seguir aprendiendo y mucha resistencia a esto a pesar de encontrarse en espacios que tienen esa intención. Podemos ver algunas situaciones de este tipo que han sido superadas por el PAS, no sin tensiones ni libres de conflictos.

Encontramos, además, que el PAS integra en su proyecto educativo los cinco puntos nombrados por Luzuriaga al principio de este trabajo con respecto a los fines que persigue la educación y los factores que deben tenerse en cuenta para la acción educativa. Otra relación que encontramos es con Natorp cuando reflexiona sobre la pedagogía social, entendiendo que esta pone en primer lugar a la comunidad y luego al hombre. El PAS y su pedagogía del eslabón cumplen —si se puede decir así— con muchos de los principios y postulados de la pedagogía social.

## Reflexiones para continuar

**E**ste artículo tiene como fin dejar abiertas algunas reflexiones con la intención de continuar dialogando en comunidad y a la luz de sus necesidades actuales.

La construcción hacia una mayor profesionalización de la carrera de educador social da cuenta de la necesidad de un profesional de la educación con conocimientos teóricos y empíricos de educación en niños y adolescentes. A lo largo de los años se ha proyectado hacia la EPJA, pero sin una especificidad en ello.

Reflexionar sobre la necesidad de una carrera específica en EPJA es algo que nos convoca. Tenemos como ejemplo la implementación de la carrera de Maestro en Primera Infancia (plan 2017) dentro de los Institutos Normales, lo que demuestra que no es lo mismo educar en primera infancia que en educación inicial o primaria. Entonces, ¿es lo mismo la educación de niños y adolescentes que la educación de personas jóvenes y adultas?

Estas preguntas develan la necesidad de la formación de todos los actores de la educación dedicados a este trabajo y que no cuentan con esta especificidad, pero que, por otra parte, tienen experiencia acumulada de años en la EPJA en diferentes centros, instituciones, clubes de barrio, etc., donde se han desempeñado desde antes de la construcción de una formación en educación social y cuyo aporte potencia la reflexión en común.

El hecho de que exista un programa dentro del MEC que contemple, dentro de las políticas de educación, a la ciudadanía en su máxima expresión, con la aprobación de esta, es prueba de que la sociedad no solo tiene necesidades educativas y culturales a cubrir, sino además la necesidad de la réplica de programas como el PAS.

Es posible, en una reflexión conjunta de los profesionales de la educación, a través de la acumulación de experiencias en el trabajo con la comunidad, construir pedagogías alternativas, creadas a partir de cada comunidad o sociedad, con sus características propias y también con sus conflictos, entendiendo las particularidades de cada individuo, así también como de cada comunidad, su cultura, sus necesidades y demandas a nivel educativo. Se pueden crear, a partir de ello,

propuestas pedagógicas de calidad, en y con la comunidad y los profesionales de la educación.

A lo largo de su historia y gracias a sus pensadores y pedagogos, la pedagogía social nos ha brindado las herramientas para la construcción de una sociedad más libre, justa e igualitaria, parándonos desde la igualdad como punto de partida. A partir de esta base, todos los individuos tenemos las mismas capacidades para aprender y competencias a desarrollar. Creemos importante el ejercicio de nuestra responsabilidad y de nuestra ética como profesionales de la educación, así como reflexionar y construir nuevas pedagogías guiados por los principios de la pedagogía social.

## Referencias bibliográficas

- CAMORS, J.; CORDANO, N.; RODRÍGUEZ, E.; RODRÍGUEZ, Y. y TURNES, G. DE LA (2020). «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (36), 69-95. Recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/372646>>.
- COMENIO, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa. 8.ª ed. Recuperado de <<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>>.
- Cooperativa Homoludens (2019). *El Programa Aprender Siempre a once años de su creación (2008-2019). Una propuesta pedagógica participativa de educación no formal*. Montevideo: mec.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada. 7.ª ed.
- ESPIGA, H.; FOLGAR, L.; LIBERMAN, B. y otros (2014). La formación de educadores sociales en el Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica. *Revista Convocación*, (8). Recuperado de <[http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8\\_articulo.pdf](http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8_articulo.pdf)>.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED) (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEED.
- LUZURIAGA, L. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada. 3.ª ed.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana. 1.ª ed.
- (2003) El vínculo educativo. En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (pp. 19-48). Barcelona: Gedisa.
- PINEL, PH. e ITARD, J. (1978). Memoria sobre los primeros progresos de Víctor del Aveyron. En *El salvaje del Aveyron: pedagogía y psicología del Iluminismo tardío* (pp. 53-93). Buenos Aires: América Latina. Recuperado de <[https://eva.udelar.edu.uy/plugin-file.php/1611660/mod\\_resource/content/3/Itard%20-%20Informe%20sobre%20V%C3%ADctor.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/plugin-file.php/1611660/mod_resource/content/3/Itard%20-%20Informe%20sobre%20V%C3%ADctor.pdf)>.
- REBELLATO, J. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18437, Ley General de Educación. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.
- VILANO, C. (2001). Introducción. En P. NATORP (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.



# Algunas reflexiones en torno al sujeto de la educación de personas jóvenes y adultas

MARINA CAMEJO<sup>1</sup>

*Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre*  
Immanuel Kant

## Algunas ideas preliminares

**E**l presente artículo surge a partir de ciertas reflexiones suscitadas por el curso de educación permanente Perfeccionamiento en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, dictado en los últimos meses de 2019 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. En el curso se dieron encuentro educadores de diversas formaciones y de diversas filiaciones institucionales, inscriptos en lo que podemos llamar educación formal o no formal. Sin embargo, todos ellos comparten algunas inquietudes. La primera es que sus prácticas como educadores o bien se dirigen a jóvenes o bien se dirigen a adultos, en ocasiones, ambas franjas etarias ocupan sus prácticas, aunque no necesariamente en los mismos niveles. Con esto queremos decir que algunos de ellos educan a jóvenes y adultos para que culminen la educación primaria, otros acompañan sus recorridos en la educación secundaria, mientras que otros lo hacen en contextos de encierro como lo son las Unidades de Internación de Personas Privadas de Libertad, dependientes del Instituto Nacional de Rehabilitación. Asimismo, encontramos otros que lo hacen a través de los Centros de Capacitación, dependientes del Ministerio de Educación, o quienes imparten sus prácticas en la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública. Lo segundo que los une es la preocupación por cómo llevar adelante la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), preocupación que gira en torno a diferentes dimensiones, que van desde los procesos de aprendizaje, pasando por garantizar la continuidad educativa y que llegan hasta la necesidad de precisar qué características posee este sujeto de la educación. Otro elemento en común —desde nuestra perspectiva— consiste en continuar pensando y viviendo la educación como milagrosa y esperanzadora. La educación es esencialmente transformadora, a través de ella posibilitamos que la humanidad se constituya. Recordemos lo que Philippe Meirieu afirma:

<sup>1</sup> Departamento de Historia y Filosofía de la Educación y Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

Educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisoluble: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir o simplemente aceptar privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano (2001, p. 30).

Los educadores nos vemos comprometidos con la continuidad del *círculo de la humanidad* y ello en parte porque, a nuestros ojos, no perdemos la esperanza de que se susciten cambios en los sujetos de la educación. Educar no es antojadizo, es necesario para garantizar los procesos de humanización y alcanzar el perfeccionamiento del que cada uno es capaz. Lo más llamativo es que la educación es milagrosa por varias razones. Una de ellas es que cada acto educativo es único, sin precedentes y que escapa o se resiste a ser explicado en términos lógicos. La segunda razón, y fuertemente vinculada con la primera, es que al educar ocurren procesos que pasan desapercibidos tanto para los educadores como para los educandos y que difícilmente podamos explicar. ¿Cómo aprende? ¿Cómo resulta significativo este tema, autor o problema? ¿Cómo es de recibo esta propuesta? ¿Qué malestar provoca en nosotros, los educadores, que algo no se entienda o no motive? La educación tiene que generar malestar en los que participan en la relación pedagógica, tiene que desacomodar, de lo contrario, el impulso que nos impele al cambio no surtirá efecto. Es ahí cuando ocurre el milagro, cuando se disloca lo que se sabe o lo que se puede enseñar para obligarnos o conducirnos a hacernos de lo que no sabemos o de lo que no enseñamos porque faltan las estrategias, las motivaciones o los conocimientos. Algo ocurre, es ese clic que mantiene vinculado al educando con la institución, con el educador y consigo mismo, y que lo insta a continuar educándose.

Más allá de los problemas que podemos adjudicar a la educación, en ella se deposita la esperanza del cambio, de la transformación, en ella se concentra la posibilidad de un futuro mejor.

Las motivaciones que provocan que los jóvenes y adultos continúen sus estudios son diversas, aleatorias y en muchos casos incluso desconocidas para sí mismos. Ingresar en un contexto educativo puede responder a la necesidad de vincularse con pares, aun cuando el vínculo con el conocimiento es otro elemento que tiene que estar presente. Dicho vínculo, desde nuestra perspectiva, suele ser de los más desatendidos. Es de orden afectivo y epistémico.

Tanto los educadores como los investigadores suelen detenerse y producir ríos de anécdotas y de textos sobre el orden epistémico, se discurre acerca de qué enseñar, cómo enseñar, etc. Desde nuestro enfoque, la relación afectiva con el

conocimiento suele pasar a un segundo plano. Si no se aprende, es porque no se nos ha mostrado o enseñado a desear. No tiene que ver con lo que interesa o entretiene, tiene que ver con lo que genera percatarse que no se posee *algo* y ese algo es conocimiento, ya sea teórico, experiencial, técnico, práctico, etc. Enseñarles a los educandos a ser sujetos deseantes tal vez sea un desafío al que nos enfrentamos los educadores.

Asimismo, insistir en el *círculo de la humanidad* responde a que la educación es un derecho de todos los hombres y mujeres, y, para ser más explícitos, el derecho a que *todo* el ser sea educado, esto es, el reconocimiento de la integralidad que subyace a nuestra humanidad.<sup>2</sup> En tanto seres humanos, diferentes dimensiones nos constituyen y todas ellas, aunque no con la misma intensidad y de la misma manera, son tenidas en cuenta en la tarea educativa. Somos seres biopsicosociales, por ende, las dimensiones corporal, intelectual, afectiva, estética, social, espiritual, volitiva, moral, psicológica, etc., serán o tendrán que ser abordadas de forma integral como parte de una educación genuina. O, por lo menos, se trata de otro de los desafíos que debemos sortear particularmente cuando la educación tiene como sujeto a la persona adulta.

El adulto no es menos educable que el niño ni ha perdido el tiempo o el derecho a ser educado, sin embargo, es imperioso discernir respecto a cómo es posible educarlo.

¿Quién es el sujeto de la educación (alumno/educador)?

**E**sta pregunta tiene como objetivo guiar la reflexión en este apartado. Una y otra vez nos tropezamos con diferentes miradas o teorías que desde la pedagogía ofrecen respuestas centradas en caracterizar al adulto en tanto sujeto de la educación. Esto es, textos que se concentran en describirnos cómo llega al aula (parte de ello implica tener acceso a las razones por las que no accedió o abandonó el sistema educativo) y en las falencias o en las dificultades que presenta el adulto como educando y las que implica para el educador tenerlo como alumno o estudiante.

Reconocemos al adulto como adulto, pero la institución educativa no siempre lo reconoce como tal. Las aulas no están pensadas para recibir al adulto, el adulto tiene que adaptarse a una disposición espacial y a un mobiliario pensado para recibir, en la mayoría de los casos, a niños y niñas. Se le transmiten contenidos y se utilizan estrategias que buscan insistir en lo valioso e importante que resulta

2 Desde 1948, año en que se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es que la educación goza su condición de derecho humano. La educación promueve la realización personal, afianza la defensa y el respeto de los derechos y las libertades, y también habilita a las personas a que participen eficazmente en una sociedad libre a través del desarrollo del entendimiento, la amistad y la tolerancia (Unesco y Unicef, 2008, p. 7).



el conocimiento para la vida, aunque no lo sea para su trabajo. Incluso es posible señalar que en ocasiones la relación que se establece entre el estudiante adulto y el educador se da en términos de infantilización del primero. Se controlan sus tiempos, se controla su manejo del cuerpo, se controla cómo debe aprender y qué debe aprender (como si fuera un *deber* aprender tal o cual contenido, idea o estrategia de conocimiento); incluso la forma en que es evaluado violenta su adultez o su autonomía. Lo anterior, sin contar que la persona adulta puede vivenciar que lo que se le ofrece en el ámbito educativo no acompaña sus intereses ni sus necesidades intelectuales o que no acompaña como respuesta a sus problemas inmediatos. Al respecto, hago referencia a las palabras de una participante del curso:

El grupo con el que trabajo actualmente, como docente de contabilidad en educación en contextos de encierro, está formado por adultos y jóvenes que hace algún tiempo, por diversos motivos, han abandonado sus estudios. Evidentemente esto afecta muchísimo el aprendizaje, además de la falta de hábitos se suma la falta de disciplina (entran y salen del aula) (Vianna, 2019).

Las palabras que preceden son muestra de que entre muchos educadores circula la idea de que solo la educación institucional es la que provee aprendizaje. Además, entienden que este se ve afectado por la ausencia de hábitos o la falta de disciplina. Esto último nos muestra que se intenta con el adulto lo mismo que con el niño o niña: disciplinar sus cuerpos (el adulto tiene que estar quieto, sentado, escuchando la clase y junto con ello debería generar o desarrollar un conjunto de hábitos conductuales e intelectuales). Consideramos que el adulto aprende, y aprende muchas cosas, aunque no sean las señaladas por la institución escolar. Asimismo, emerge como urgente desde la perspectiva del educador *enseñar* desde otros formatos y la adaptación de los espacios educativos y de las propuestas formativas para motivar el aprendizaje en el adulto. Tal vez sea el adulto el que tenga que marcar el ritmo de lo que debe ser enseñado y el educador aprender a recibir y estar atento a lo que marcan los adultos en forma de intereses o necesidades.

Otra cuestión a señalar es que las personas adultas poseen una relación tensa con el tiempo, no disponen de tiempo libre para el aprendizaje, su tiempo vital suele estar repartido entre las obligaciones laborales, las familiares e incluso las sociales; esto provoca que en muchos casos afronten la experiencia educativa con cansancio y suelen considerar que pasó el tiempo para educarse. Aferrarse a esta idea supone violentar otras: la educación es un derecho, como lo es el aprendizaje a lo largo de toda la vida.<sup>3</sup> No necesariamente es responsabilidad de ellos lidiar contra la sensación de que su *tiempo* ha pasado, de que el salón de clases no es el lugar que les corresponde. Esa sensación en parte se sostiene en la presencia de

3 Recordemos que la EPJA demoró en ser valorada en el ámbito político en nuestro país. Dicha valoración se enmarca en el concepto de la educación como un derecho humano fundamental y se sustenta en la obligación que el Estado tiene de garantizar y promover la educación de calidad para todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa, tal como es expresado en el artículo 1 de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008).

tímidas políticas educativas orientadas a la educación de adultos y a la formación de profesionales orientados a trabajar con estudiantes adultos. Los educadores no se forman, en principio, para trabajar con adultos. Se forman para trabajar con niños y niñas o adolescentes. Luego, por diversos factores que aquí no podemos atender, terminan ocupando cargos donde el público objetivo al que hay que educar son jóvenes o adultos.

De más está decir que la falta de formación específica es un síntoma de la falta de reconocimiento de la especificidad de la EPJA, sin embargo, no justifica la expulsión pedagógica que suelen vivir los adultos.<sup>4</sup>

Los educadores distribuyen sus cargas horarias entre EPJA (ya sea educación primaria, secundaria, contextos de encierro u otros formatos presentes en nuestro país) y otros cargos docentes. Esta situación puede tener una doble lectura. En el contexto del curso, por un lado, el intercambio suscitado entre los participantes permitió concluir que si bien no logran concentrarse laboralmente, les permite tener una visión más completa de la educación, lo que contribuye a tener una perspectiva más comprensiva de los problemas o las dificultades que deben sortear jóvenes y adultos comparados con aquellos que se educan «en tiempo y forma». Ese panorama más completo favorece a los educadores, porque entienden que estos jóvenes y adultos cargan con otras mochilas, en palabras de una de las participantes del curso, «biografías marcadas por la deserción, la discontinuidad, el fracaso reiterado» (Vianna, 2019), a lo que agregamos la expulsión en muchos aspectos de la vida, fracasos familiares, dificultades para insertarse en la vida laboral o social.

Sin embargo, como consecuencia de esta fragmentación laboral, carecen en general de una formación específica para trabajar con jóvenes y adultos. Muchos educadores desconocen autores o documentos que constituyen las políticas de EPJA e incluso algunos no poseen formación pedagógica. La falta de conocimiento sobre autores, documentos y discusiones internacionales acerca de la EPJA repercute en la comprensión de los problemas que se presentan a nivel institucional y en el posible abordaje socioeducativo, así como en su abordaje pedagógico-didáctico.

La escasa o nula formación pedagógica en algunos educadores no es sinónimo de fracaso. Ellos advierten que algunos de sus compañeros son educadores que poseen una excelente formación en su campo de conocimiento y logran a través de diversas estrategias atraer el interés de jóvenes y adultos y concentrarlos en torno al aprendizaje.

Lo dicho hasta el momento recoge de forma sucinta algunas de las reflexiones surgidas en los encuentros presenciales que hubo en el curso.

---

4 Esa expulsión se da, a nuestro entender, en varios niveles. La expulsión es pedagógica, es espacial, es cronológica, porque seguimos atados a la idea de que la educación es *algo* que se transmite a las jóvenes generaciones. Mucha agua ha de correr a nivel institucional y social hasta que comprendamos que educarse no tiene edad y que, en todo caso, nos debemos como sociedad pensar qué educación para qué adultos.

No podemos ignorar que hay abundante literatura dirigida a pensar la educación de las personas adultas y a teorizar acerca de las prácticas educativas orientadas a ellas.

Si identificamos a las personas adultas como sujetos de la educación, entonces surge una pregunta en torno a su especificidad que es necesario responder: ¿las prácticas orientadas a educar adultos difieren o deben diferir de las destinadas a niños y niñas? Si respondemos que sí, entonces hay que precisar cuáles son los rasgos que distinguen la educación de adultos de la educación de niños y niñas.

En la historia de la educación de adultos es posible encontrarnos con respuestas polarizadas. Por un lado, aquellas que sostienen que la educación de adultos es pedagogía general adaptada a esta población. Desde esta perspectiva, no hay reconocimiento de la especificidad, se parte de los postulados o criterios que hacen a la acción educativa según la pedagogía general y son aplicados a todas las edades. Todos aprenden igual, independientemente de la edad.

Por otro lado, encontramos aquellas posiciones que reconocen el carácter eminentemente específico de la educación de adultos y consideran que está constituida por un conjunto de prácticas diferenciadas y diferenciables.

Desde nuestra perspectiva, las respuestas polarizadas y en tensión (es posible identificar perspectivas intermedias: aquellos que entienden que la educación de adultos se asemeja a la educación de niños y niñas, pero con variantes, o aquellos que dicen que la educación de adultos es bien diferente a la de niñas y niños, pero que las diferencias se dan en las prácticas, es decir, nos tropezamos con un crisol de perspectivas respecto a cómo educar a los adultos) son resultado de la dificultad para delimitar qué entendemos por educación de personas adultas. A nuestro entender, la respuesta implica cierto posicionamiento pedagógico y filosófico que a su vez se sostiene en los aportes que la psicología, la sociología u otras ciencias puedan ofrecernos respecto a la adultez. Trataremos en breve de ahondar en este punto.

## Ser adulto: su potencia en la educación

Las diferentes experiencias narradas —en el contexto del curso al que hemos referido— en torno al sujeto adulto en la educación nos hacen pensar en que es una figura potente desde la que abordar nuevos horizontes pedagógicos. Una posible arista es la concerniente a qué ofrece el adulto en el contexto educativo, desde su experiencia vital y su capacidad para aportar a la comunidad. En esta línea, es preciso revalorizar el significado social de la adultez. La persona adulta no posee el mismo valor social que los niños y las niñas. Estos últimos son promesas, en ellos se asienta el futuro de una nación, pueblo o sociedad. Los adultos, en especial cuanto más adultos sean, van perdiendo el carácter promisorio y pasan poco a poco (por lo menos en las sociedades occidentales) a ser una carga. En nuestras

sociedades, el adulto no es reconocido por el saber acumulado, ya sea en forma de teoría, de experiencia o de saber hacer. No olvidemos que la vida adulta supone cambios en los roles, que son resultado de los acontecimientos sociales. Los roles responden a demandas y exigencias producto de las tareas sociales y no están definidos, en principio, por las capacidades o por las estructuras biológicas.

La experiencia del adulto va de la mano con su capacidad para adaptarse a las diferentes circunstancias que la vida le presenta, lo que, desde nuestra perspectiva, es muestra de maleabilidad y aprendizaje constante. En este sentido es que entendemos que su figura es poderosa en la educación. La pregunta que deberíamos hacernos es cómo aprende el adulto y no qué aprende. Preguntarnos qué aprende es poner el foco en los contenidos, mientras que preguntarnos cómo aprende es poner el énfasis en el proceso, en los mecanismos, en las estrategias. A nuestro entender, el proceso está marcado por necesidades y momentos vitales. Un ejemplo podría ser el caso de las huertas orgánicas que se desarrollan en los contextos de encierro. Podemos detenernos en explicar qué es un tubérculo o una verdura, o por qué el tomate es un fruto. No obstante, el contenido está al servicio de diversas necesidades. En primer lugar, ocupar tiempo de vida. El tiempo en un contexto de encierro como la cárcel es otro tiempo, en el que el sujeto se desvanece y ocuparlo cultivando es una forma de controlar su tiempo, de hacerlo sentirse activo y útil. En segundo lugar, desarrollar la autonomía y la responsabilidad en relación con aquello que se cultivó. Se cultiva y lo que se coseche es producto de su trabajo y de la atención puesta en ello. Asimismo, se aprenden técnicas de cultivo, de cuidado, de selección de las semillas, de manejo de los recursos (agua, tierra, instrumentos), etc. Se aprende para sobrevivir. Se sobrevive la cárcel y se aprende a sobrevivir más allá de ella. Los aprendizajes obtenidos en ese contexto adquieren para el hombre encerrado un sentido diferente, porque tal vez, una vez fuera de la cárcel, pueda alimentar a su familia con sus propias manos como nunca antes creyó que podría hacerlo.

El adulto no es menos aprendiz que el niño, es un aprendiz diferente, por ello es hora de que asumamos que posee el derecho a

... *otra* educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y con las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy (Torres, 2006, p. 2, destacado en el original).

Asimismo, el adulto puede, a diferencia del niño o niña, resignificar sus aprendizajes de una forma diferente. ¿Qué queremos decir con esto? Queremos decir que lo que se aprende está fuertemente asociado a sus expectativas vitales.

Para concretar lo anterior consideramos que es preciso recuperar la escuela *skholé* como espacio de ‘tiempo libre’.<sup>5</sup>

## Los adultos y la escuela

**A**quí partimos de la escuela como el espacio educativo por excelencia, pero no lo restringimos al salón de clases. Escuela es cualquier espacio que fomente el pensamiento, la capacidad crítica y la búsqueda de conocimiento.

Nos atenemos a la escuela entendida como espacio de conocimientos y de experiencias disponibles para el bien común (Masschelein y Simons, 2014, p. 3). La escuela es el espacio para el ocio. En los tiempos que corren, hablar de ocio implica una carga negativa porque es lo opuesto al tiempo de la producción, sin embargo, la creatividad, la originalidad, la capacidad de asombro y el desarrollo de ideas solo pueden nacer de él. Desde nuestro punto de vista, la escuela tiene que presentarse como el espacio que habilite a los jóvenes y especialmente a los adultos a nadar en la incertidumbre, en lo no planificado, en lo imprevisible. El potencial de la escuela radica en que proporciona a cada cual, y de forma independiente a sus talentos, destrezas, antecedentes y aptitudes, el espacio y el tiempo para abandonar su entorno conocido, para elevarse sobre sí mismo y modificar el mundo (Masschelein y Simons, 2014).

No se nos malentienda, consideramos que el entorno educativo destinado a los adultos (llamémosle escuela) tiene que ser desestructurado y ofrecido como espacio de libertad. El adulto llega al espacio escolar, en principio, por iniciativa propia. Pero una vez allí tendrá que descubrirse a sí mismo, lo que implica, entre otras cosas, aprender a conocer sus intereses, sus modos de aprendizaje y a reconocerse como poseedor de conocimiento. Tendrá que descubrirse como aprendiente y confiar en sí mismo (el conocimiento no es solo el que está en los libros), consigo trae conocimiento de vida que se manifiesta en saber hacer, saber ser y saber aprender.

En este sentido, la relación educativa a ser forjada entre el adulto y el educador tiene que darse de forma inesperada y desde la habilitación de las narrativas. El adulto tiene que contar su historia, interpretarse a sí mismo y a sus circunstancias, y desde ellas comprender por qué está en el lugar que está. El adulto se adueña de sí mismo, lo que supone hacerse responsable de su camino o lo que hoy llamamos trayectoria escolar.

La acción educativa tiene que dar lugar a lo imprevisto, que no significa abandonar la planificación, sino flexibilizarla para que lo que el adulto trae

---

5 De más está decir que no nos olvidamos de que no todo hombre griego tenía derecho a ir a la escuela, pero ello no es razón suficiente para creer que no podemos recuperar este espacio en su sentido original para los adultos.

(experiencias, recorridos, emociones, frustraciones, etc.) pueda ser problematizado y en torno a ello ocurra el milagro del aprendizaje.

Esa flexibilidad gestionada por los educadores puede ser una invitación a dejar las riendas sueltas, porque, como afirma una de las educadoras participantes del curso,

... los estudiantes soltaron su imaginación y creatividad, comenzaron a sentir el aula como un espacio de libertad, de diálogo, en el que sus voces eran escuchadas. Luego de algunas clases, ellos mismos propusieron realizar un proyecto de investigación. El entusiasmo fue tal que todos participaron y, al mismo tiempo, sentían que contribuían a mejorar su propio espacio (Vianna, 2019).

Asimismo, la clave está en que el educador comprenda que hay múltiples caminos posibles para llegar a los fines propuestos, sin perder de vista que la relación pedagógica es entre humanos que se reconocen como tales y que emprenden la aventura de compartir (Meirieu, 2001).

## Reflexiones finales

**S**on muchas las sensaciones e ideas que nos dejó el curso del que es producto este trabajo. Allí, los que estuvimos al frente del curso y los educadores que participaron haciendo las veces de estudiantes compartimos nuestros sinsabores, frustraciones, esperanzas y los desafíos que la EPJA implica.

Entendemos que aún queda mucho camino por recorrer para continuar políticas educativas que se encuentren dirigidas, por un lado, a los jóvenes y adultos y, por otro, a desarrollar políticas educativas que formen específicamente al educador para trabajar con ellos.

La diversidad de propuestas que hay en nuestro país junto con la fragmentación laboral en que se encuentran los educadores pueden ser un obstáculo para la especialización en EPJA.

No pretendemos defender que solo deberían desarrollarse algunas propuestas, la diversidad es deseable y enriquece el panorama, pues cada una de ellas apunta a consolidar ciertos aprendizajes que se entienden valiosos y oportunos para la inserción de los jóvenes y adultos, ya sea en lo social o en lo laboral. Entendemos que la diversidad de propuestas aunada a la fragmentación laboral (los educadores no suelen tener todas sus horas concentradas en un mismo sistema o programa educativo, es así que pueden tener unas horas en primaria, trabajando con niños de entre seis y doce años, y luego tener horas en el Programa Uruguay Estudia, pensado para la culminación de los ciclos) dificulta no solo la especialización en EPJA, sino que impide la fidelización con los programas, las propuestas o las instituciones.

A lo anterior se suma la falta de claridad respecto a cómo aprenden los jóvenes y los adultos. Parte de ello puede despejarse a través de los aportes de la

psicología y la sociología, puesto que qué es un joven hoy o un adulto hoy dista de ser lo que era hace treinta años.

Los jóvenes y los adultos son los sujetos de la educación, por lo que nuestra intencionalidad educativa tiene que partir de una comprensión de sus intereses, necesidades y expectativas, de sus historias de vida y de las narraciones que de ellas propongan. Consideramos la escuela como el espacio para que el pensamiento ocurra y se expanda, por lo que es el espacio que mejor alberga a la EPJA. Allí podrá ocurrir el milagro educativo que implica la alfabetización, no solo aprender a escribir y leer, sino, como señala Judy Kalman (2004), utilizar la lengua escrita para participar en el mundo social. De eso se trata, de humanizar para permitirles la entrada al mundo humano.

Por último, recordemos que la EPJA y todo lo que implique tiene sentido desde el paradigma de la educación a lo largo de la vida. Desde este punto de partida es que puede ofrecer propuestas pedagógicas cuyo puntapié inicial sean los saberes sociales, cotidianos, experienciales de los sujetos jóvenes y adultos, que permitan y favorezcan la problematización de sus realidades.

## Referencias bibliográficas

- KALMAN, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- MEIRIEU, PH. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>.
- TORRES, M. R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Ponencia presentada en el *Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*, organizado por la Diputación de Barcelona.
- UNESCO y UNICEF (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nueva York: ONU. Recuperado de <[https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)>.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18437, Ley General de Educación. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.
- VIANNA, G. (2019). *Informe final para el curso Perfeccionamiento en Educación para Personas Jóvenes y Adultas* [inédito]. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

# Los Agentes de la educación de personas jóvenes y adultas: lectura de una experiencia

GIANELA TURNES<sup>1</sup>

## Introducción

La que se propone a continuación es una reflexión personal que surge del cruce de una experiencia como docente referente y de una mirada cuestionadora a ese rol docente. La condición de profesionales de la educación de los sujetos de la educación de esta práctica permitió un desdoblamiento del pensamiento que impide determinar con certeza cuándo estoy hablando de lo que los otros expresan y cuándo de la propia experiencia.

El trabajo en subgrupos permitió a cada referente compartir actividades con diez participantes de distintos departamentos, ocupaciones, formaciones e inserciones institucionales. Las acciones propuestas demandaron a los participantes esfuerzos de construcción de un discurso en torno a sus prácticas, discurso que se propuso que fuera elaborado a partir de la contrastación con los contenidos de los materiales bibliográficos ofrecidos en la plataforma de educación a distancia dispuesta para ese fin. Los productos generados resultaron tan dispares y variados como las características de los educadores convocados, lo que constituyó uno de los factores que se valoró como mayor aporte al enriquecimiento del curso.

## Los agentes y el trabajo en el subgrupo durante el curso

La primera actividad a distancia consistió en la descripción de una práctica de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) que los participantes conocieran y que les permitiera seguir trabajando a partir de ella a lo largo del curso. Las siguientes actividades se focalizaron en alguno de los componentes de la educación según el marco teórico adoptado, apoyado en el modelo de José García Molina que estructura la práctica en torno a sus componentes: marco institucional, sujeto de la educación, agente, metodología y contenidos (2003, p. 107). El primer desafío del trabajo grupal fue generar un *espacio entre las personas*: un ámbito de comunicación donde, además del natural reto para su construcción, las

<sup>1</sup> Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.



dificultades de la virtualidad en la comunicación pudieran minimizarse, creando un lugar de comprensión e intercambio común: «... el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente» (Caride, 2005, p. 56). Y esta primera actividad requirió, además, que se dispusiera de buena parte de la energía hacia el descentramiento de los educadores en relación con las condiciones externas que enfrentan en su trabajo, y hacia las limitaciones, carencias o debilidades del marco institucional. Se procuró redirigir la atención desde los factores externos, sobre los que los educadores pueden tener escasa incidencia directa, hacia aquellos aspectos propios de su práctica personal, sobre los que sí pueden incidir y que son capaces de modificar a partir de la atención a los modelos y las concepciones que ellos llevan implícitas. No se partía del supuesto de que los educadores trabajaban mal y que había que cambiar todo, sino, por el contrario, de la idea de que toda práctica puede siempre ser mejorada a partir de la atención a los aspectos naturalizados que ella puede llevar consigo, y que pueden estar reproduciendo otras miradas, otros contextos, quizás ya no pertinentes para el caso concreto en que se están aplicando.

Al procurar enfocar el análisis de las prácticas en la construcción de ese espacio entre los sujetos, el objetivo del trabajo con los educadores era que la reflexión se pudiera dirigir a sus prácticas, a las concepciones implícitas en ellas, a las formas en que miraban su actividad, en que miraban a los sujetos de la educación, los contenidos, la metodología de trabajo. Para lograrlo, se enfrentaron dificultades en relación con algunas convicciones fuertemente arraigadas en la cosmovisión del educador.

## Vocación y posición docente

**E**n un texto elaborado por un participante observé que aparecía reiteradamente la idea de promover el disfrute de los sujetos de la educación como elemento destacado, que se asociaba en forma naturalizada a la idea de «pasión por educar» del docente. Esta centralidad de los elementos motivacionales, por la forma protagónica de su formulación, invitaba a interrogar al educador acerca de una posible idealización del rol del agente de la educación. La aparición de discursos referidos a lo vocacional en el educador podía estar conduciendo a una mistificación del rol de agente educativo, lo que podía poner en riesgo el centramiento en el sujeto que aprende y lo que se espera de la práctica. La idealización del rol del agente desde un paradigma vocacional puede tender a expulsar al sujeto del lugar central que se espera que adopte, además del riesgo de deriva del discurso hacia territorios alejados de la experiencia —situaciones ideales—. Quizás no se alejara de la experiencia del agente (ya que su convicción lo puede estar llevando a vivir su actividad en los términos ideales que plantea), pero probablemente sí del sujeto, para quien podría ser más difícil —además de poco productiva— esa idealización.

No se trataba de excluir el interés por aprender —consideramos la curiosidad del sujeto que planteara Paulo Freire (1993, p. 79) un elemento clave—, sino de aprovechar su emergencia destacada como disparador para la reflexión acerca de las concepciones implícitas que pudieran estar operando en la actividad educativa. Para tensionar estas concepciones vocacionales propuse contraponer la pasión docente a la razón docente, interrogando acerca de las posibilidades de ser un buen educador que tendría quien asumiera su rol con menos pasión. Asimismo, dado que esta pasión del educador surgía asociada al esfuerzo por lograr el disfrute del sujeto de la educación, la propuesta de reflexión se dirigió a pensar el lugar para la promoción del pensamiento crítico que podría existir si la educación estuviera restringida a promover ese disfrute. ¿Es posible para el sujeto de la educación cambiar desde un instituido que no incomoda, que no interpela? ¿No será necesario el *envés subjetivo*, en términos de Ignacio Lewkowicz (2001, p. 19), la incomodidad, el desajuste para que la práctica educativa impulse la transformación que en última instancia se propone la educación?

Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014, p. 165) proponen trabajar con la categoría *posición docente* para lograr el movimiento a partir de concepciones de las docencias como vocación, trabajo, oficio o condición, nociones que pueden tender a fijar la práctica en una dimensión descontextualizada de la cultura y de la relación concreta que se establece en toda práctica educativa. La idea de posición docente libera al docente de ocupar un lugar fijo, predefinido, cerrado, definitivo (2014, p. 166) y admite, por el contrario, la búsqueda, la invención de la relación con la cultura y con los otros. Asumir el rol del agente como una posición, como una relación con los otros a ser construida constantemente puede permitir al educador de personas jóvenes y adultas liberarse de la mística de la vocación y facilitar la construcción con el sujeto del espacio propicio para la tarea educativa que incorpore las especificidades del sujeto.

## Lectura y reflexión docente

Una dificultad durante el desarrollo del curso consistió en la escasa articulación entre las lecturas bibliográficas y las prácticas concretas, que era observable en las producciones de los participantes. Se identificó allí un espacio a trabajar relacionado con la posibilidad de profundizar el análisis de los textos de lectura sugerida durante el mismo proceso de elaboración, para poder pensar en ellos desde la experiencia propia, como medio para su eventual transformación. En otras palabras, un acompañamiento en el proceso de producción, en lugar de uno *a posteriori* de la producción. Esta modificación no era posible en el marco institucional del curso. Sin embargo, se tomó nota de la necesidad de habilitar o profundizar los espacios de reflexión conjunta que promoverían la inclusión de los emergentes de esas reflexiones en los textos producidos por los participantes.

Una pregunta asociada a esta dificultad para articular lecturas y práctica refiere a los mecanismos que puede encontrar el agente de la educación para compatibilizar sus responsabilidades laborales —que trascienden las actividades educativas y suelen incluir tareas administrativas, de elaboración de informes o de otro tipo— con la necesidad de actualización formativa con la que estos docentes se comprometen. ¿Qué dificultades introduce en su cotidianidad proponerse agregar una actividad formativa? ¿Cuáles pueden ser las modalidades de la práctica que faciliten su contacto con las categorizaciones, las relaciones y los abordajes de los autores que han dedicado su pensamiento a cuestionarse sobre el rol de los agentes de la educación? Por otra parte, además de los aspectos que pueden condicionar los tiempos disponibles para el estudio y la reflexión, quizás también un esfuerzo de descentramiento de los contenidos pueda contribuir a reforzar estos procesos de abstracción basada en lecturas. Los agentes de la educación ocupan sus lugares en la acción educativa porque institucionalmente han sido reconocidos como idóneos en los saberes que se espera sean objeto de su enseñanza: son agentes con reconocida solidez en los contenidos que enseñan. Una tradición de formación docente con fuerte impronta didáctica agrega a la fortaleza en los contenidos la correspondiente a la metodología. Contenidos y didáctica ocupan lugares de relevancia en la configuración de la práctica docente de los participantes. Un paso adicional podría dirigirse hacia la articulación entre la práctica y la reflexión teórica, en el entendido de que esa articulación puede conducir a trascender los lugares desde donde esa práctica es naturalizada, evitando el riesgo de que ella quede fijada de forma incuestionable en una modalidad que ignora el contexto y su devenir.

## Discurso y configuración de la realidad

Un aspecto que emergió con frecuencia en algunos trabajos elaborados por los participantes, que puede parecer meramente formal, pero que tiene relevancia al considerar las producciones discursivas como acciones performativas, tiene que ver con la adopción de terminología que es propia de la gestión y la administración, trasladada al corpus educativo, sin que pudiera observarse su apropiación crítica o el análisis de las implicancias de su uso como jerga técnica que extiende una concepción economicista hacia una actividad que está vinculada a la vida en su integralidad y no restringida al mercado. Esta tendencia a la adopción de terminologías tecnocráticas, que suelen ser bien valoradas en algunos ámbitos e incluso reconocidas como legitimadoras de saberes, puede constituir un paso no deseado hacia la simplificación de las actividades educativas, limitándolas a campos de saberes profesionales que desvinculan o relegan el aspecto humano de la educación. Como señalara Jorge Camors (2011, p. 1) hay una visión economicista que sujetó a la educación en la segunda mitad del siglo xx, inhibiendo su riqueza

y limitando su alcance. Esa visión economicista no solo perdura en el siglo XXI, sino que aparece fortalecida, entre otras cosas, con el impulso de la educación a distancia y su asociación a la tecnología digital que —a la vez que ha habilitado la multiplicación de acciones educativas y la inclusión y la participación de quienes antes no podían acceder a formación por limitaciones territoriales— ha incorporado también en sus rutinas terminología y formas estructuradas de aprender y enseñar que podrían desfigurar la noción de profesional de la educación. Como señala Camors, «el concepto de profesión es una construcción social» (2017, p. 5). La deriva a la que la absorción de terminología y concepciones hipertecnológicas puede conducir a esa construcción social que es la profesión docente puede transformar al profesional en un mero operador educativo (Camors, 2017, p. 7). Este aspecto podría ser objeto de debate en futuras acciones formativas, ya que resulta clave en el propósito de desnaturalizar prácticas que si bien son pertinentes en algunos ámbitos, no son aplicables a toda actividad educativa y, en cambio, pueden empobrecerla. Vale acotar que en un contexto de explosión de actividades de educación a distancia, de reformulación de actividades en un contexto de confinamiento como el que se ha vivido en 2020, fruto de la emergencia por la pandemia global, el riesgo de la adopción de paradigmas que naturalizan el medio tecnológico como fin en sí mismo hace necesario redoblar la prevención a este respecto. Es pertinente aquí el señalamiento de Philippe Meirieu —referido a la educación escolar, pero válido para la educación toda— en torno a la disputa que «las fuerzas sociales del momento, las corrientes ideológicas presentes, los grupos de presión de todo tipo» han jugado históricamente por el derecho a someter a los educandos y a organizar las instituciones que lo permitan (2001, p. 75). La adopción acrítica de terminologías tecnocráticas podría estar respondiendo a intereses de quienes comprenden la educación como mero camino hacia la empleabilidad de los sectores con menos oportunidades.

## Algunas cuestiones como piedras de toque

**D**e la lectura de las producciones finales de los participantes, que se propusieron como trabajos integradores de la actividad a lo largo del curso, se desprenden algunas categorizaciones y relaciones que constituyen pivotes desde donde pensar la actividad y la profesionalidad docente.

La curiosidad de los sujetos como factor motivador aparece como un motor que permite dar cuenta de la construcción de un espacio entre sujeto y agente, de una intersubjetivación que da lugar a la tarea conjunta desde roles diferenciados, desde objetivos probablemente también distintos, pero habilitando un camino compartido. Para poder transitarlo, el agente necesitará encontrar esa curiosidad del sujeto, buscarla, perseguirla, volverla el centro de la actividad. Para que ella sea el centro los contenidos planificados, a veces deben correrse a un costado

y habilitar que ese interés emerja por fuera de lo planificado. Esto no implica la complacencia asociada al disfrute, sino el desafío de buscar aquello que no se conoce e inquieta, atemoriza y a la vez convoca. Uno de los trabajos nos recordaba: «No se puede desear aprender lo que desconocemos que existe». En ese espacio de atención a la singularidad del sujeto, espacio entre su interés por conocer lo que sabe que existe y aquello que por ser desconocido no atrae, hay un lugar donde el docente tiene espacio para trabajar.

Otro trabajo final invita a reflexionar acerca de las dificultades para que el docente encuentre en sus prácticas ese lugar en que puede promover los aprendizajes del sujeto y acompañarlo en su proceso, sin ubicarse en el sitial de propietario del saber, propietario que viene a mostrar el mundo al sujeto carente de él. Ese esfuerzo por bajar de ese lugar y encontrar el rol docente de acompañamiento desde el reconocimiento del saber del otro parece tener una dificultad en las subjetividades configuradas históricamente desde una concepción que discrimina entre docente y sujeto de la educación a partir de los saberes: uno es propietario y el otro carece de ellos. La distinción entre docente profesional y operador (Camors 2017, p. 7) requiere lograr el descentramiento de la tarea educativa de la lógica de la mera transmisión, que identifica educación con enseñanza, y a la vez poder pensar la singularidad del sujeto y su agencia en la práctica educativa, así como el papel de toda la sociedad en su conjunto como contexto constitutivo del texto.

Por último, en otro trabajo final aparece la cuestión de la reformulación del rol del agente en contextos de educación a distancia, que promueve nuevas reflexiones en torno a las posibilidades de descentramiento de los aspectos educativos propios de la enseñanza, ubicando la cuestión sobre la forma en que se pueden reconstruir los espacios que la ausencia de copresencialidad sustrae a la práctica educativa. La centralidad de la planificación de toda práctica educativa encuentra un acento particular en contextos de educación a distancia, y ella puede también reducir los espacios para emergentes, limitando la riqueza de las experiencias.

## El agente se mira a sí mismo

**C**arecería de sentido una reflexión sobre los agentes de la educación referida a una práctica educativa concreta y llevada a cabo por quien actuó como agente en esa práctica que no incluyera la mirada hacia adentro, hacia el propio accionar como agente de la educación.

Partimos de un proceso previo de planificación y construcción grupal de la propuesta del curso por el equipo docente en que la posibilidad que cada uno tuvo de aportar a esa construcción constituyó un factor fundamental para generar el compromiso y la motivación en la tarea. Los objetivos estuvieron siempre claros y acordados por todo el equipo docente. También la inseguridad se puso en juego antes del comienzo: docentes de especializaciones que desconozco, de

territorios y espacios institucionales que desconozco me llevaban a preguntarme «¿cómo podré aportar desde mi lugar?». La riqueza de la interacción cara a cara es capaz de disipar todas las dudas cuando el trabajo comienza y todos, agente y profesionales de la educación, encontramos en el intercambio mutuo la curiosidad, la sorpresa y el aprendizaje a través del contacto con las experiencias de los otros. Pero ¿cuál es el lugar para acompañar estos procesos de comunicación, que en las instancias presenciales y colectivas fluyen tan naturalmente, cuando las condiciones interponen la distancia espacial, temporal y del colectivo? En las actividades a distancia que planteamos, el flujo es de a dos y asincrónico. La noción de mirada atenta, «mirar en derredor y hacia atrás, en el sentido de mirar dos o más veces, de repetir la mirada, de mirar con cuidado y con especial atención» (Esquirol, 2006, p. 72), establece un desafío en estos intercambios a distancia en que la lectura invita a ponerse en el lugar de quien desde su localidad escribe para ser leído por un docente con el que se encontró en una única jornada, cuyos parámetros y expectativas —más allá de la letra fría de la consigna— desconoce. La cuestión de cómo mirar dos veces, cómo encontrar esa distancia óptima de respeto hacia el sujeto, que no se acerca ni se aleja demasiado, se vuelve tortuosa. Y el reto de lograr luego de esa lectura una devolución que interpele, que no desmotive pero que tampoco sitúe al sujeto en un lugar de regocijo y comodidad, que provoque el cuestionamiento, la duda, la desconformidad, el deseo de hacerlo diferente la próxima vez, es tarea exigente.

La duda acerca de la tarea cumplida de mejor o peor modo, la imposibilidad de conocer qué de lo que se intentó transmitir ha llegado al otro, qué lo ha conmovido, qué lo ha provocado queda resonando y no tiene una respuesta. Esa duda es mía y alimenta otras planificaciones de clase, otros encuentros, ojalá también otras miradas. Y espero que también sea de los sujetos en sus prácticas como agentes. Las ganas de retomar procesos como este alimentan la confianza en que ha sido fructífero y enriquecedor.

## Reflexiones abiertas

Las preguntas que quedan abiertas en torno al lugar del agente de la EPJA en el contexto del Uruguay actual, luego de esta primera experiencia de encuentro y trabajo compartido, pueden sistematizarse en aspectos formativos, profesionales e institucionales.

Desde el punto de vista formativo, la cuestión que se presenta como más relevante tiene que ver con el afianzamiento del concepto de EPJA como una especialización diferenciada, con identidad, problemas y contextos propios que puede desarrollarse desde la puesta en común de las acciones de sus profesionales. Quienes son agentes de la EPJA tienen por delante el desafío de afianzar esa especialización y su diferenciación de la noción tradicional de educación asociada a

lo escolar y a la infancia. Como especialización, requiere de formación específica que dé cuenta justamente de esas condiciones que la diferencian de otras formas: las personas jóvenes y adultas son sujetos de la educación con características particulares, que requieren agentes formados y atentos a ellas.

Desde el punto de vista de la profesión de los agentes, en línea con lo anterior, el afianzamiento de esa identidad y reconocimiento de la profesión implica la definición de criterios de trabajo con personas jóvenes y adultas que puedan constituirse en estándares de acción para la profesión, atravesados por una concepción ética de dicha profesión.

Desde el ángulo institucional, será necesario que las instituciones educativas reconozcan la multiplicidad de dimensiones que la EPJA implica, y la diversidad de prácticas, modalidades de trabajo y objetivos educativos que ha estado presente en el curso da cuenta de esa pluralidad y es un elemento a destacar y difundir.

La constitución de una red nacional de educadores de personas jóvenes y adultas podrá asegurar a los agentes de la educación, a los docentes, la disponibilidad del espacio colectivo donde debatir y sostener el cuestionamiento permanente sobre la práctica que haga posible la afirmación de la especificidad de la EPJA, la consolidación de su ampliación trascendiendo la alfabetización y la educación formal, los caminos para asegurar la centralidad del sujeto en las prácticas, sus intereses y necesidades, y los marcos conceptuales y paradigmas que guían las acciones educativas, entre otros.

José Caride entiende la educación como un espacio de reflexión sobre las prácticas educativas para nutrirlas en el futuro, e incluye dentro de las acciones de la educación un amplio espectro de actividades que van desde la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, el disfrute del ocio y el tiempo libre hasta la atención a la marginación e inadaptación y la inserción laboral (2005). Esa diversidad que menciona Caride se ve reflejada en la riqueza de la actividad de los docentes educadores de personas jóvenes y adultas en Uruguay. Desde esa diversidad se abre un espacio de trabajo, investigación y reflexión docente. En particular, las líneas de investigación podrán desarrollarse respecto a cuestiones como los caminos para la construcción y afianzamiento de la identidad profesional del educador de personas jóvenes y adultas, las posibilidades de constituir comunidades de práctica y las modalidades en que ellas pueden sostenerse en el tiempo, las transformaciones que el futuro cercano trae para los agentes de la EPJA, entre otros.

## Referencias bibliográficas

- CAMORS, J. (2011). *Lo social: un camino para recuperar identidades. La educación y la pedagogía en cuestión* [en línea]. Recuperado de <<https://sites.google.com/site/pedagogiasocialuruguay/documentos>>.
- (2017). Para «pensar y hacer» educación de personas jóvenes y adultas. Aportes desde la Pedagogía Social. En V. Muller. *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina*, vol. 2. Curitiba: Appris Editora.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- ESQUIROL, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.
- FREIRE, P. (1993). Educación y participación comunitaria. En *Política y educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- LEWKOWICZ, I. (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Grupo Doce.
- MEIRIEU, PH. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- SOUTHWELL, M. y VASSILADES, A. (2014). El concepto de posición docente. Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, xi (11), 163-187. Recuperado de <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>>.





# Tras los trazos de la educabilidad: en búsqueda de una metodología para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas

EDUARDO RODRÍGUEZ SANABIA<sup>1</sup>

## Presentación

**E**ste trabajo surge como producto de intercambios y discusiones con educadores de personas jóvenes y adultas en el marco de un curso de perfeccionamiento docente dictado en 2019. Entre otras cosas, el curso se centró en el análisis de las prácticas educativas y en él, además de los relatos en torno las posibilidades y dificultades de la tarea, se intentó presentar fundamentos pedagógicos que sostienen el porqué del trabajo educativo con la población joven y adulta.

Muchas de las experiencias presentadas estuvieron atravesadas por un denominador común: la importancia de reconocer a las personas jóvenes y adultas como sujetos de la educación y de potenciar propuestas metodológicas específicas para este tipo de población.

Las palabras que a continuación se presentan intentan colocar en el discurso pedagógico la necesidad y el interés de avanzar en algunas consideraciones para pensar en el carácter de educables de las personas jóvenes y adultas. Se propone superar algunas visiones reduccionistas del alcance de la educación que la suscriben a la infancia y la adolescencia, abogando por una posición ética, política y pedagógica de educación a lo largo de toda la vida.

La educabilidad es entendida aquí como la potencialidad de un sujeto para incorporar conocimientos con el fin de desarrollarse como persona en el plano individual y social. En definitiva, es la clave para pensar que el acto de educar, de manera genuina, es siempre promover y potenciar lo humano.

Las experiencias presentadas por los educadores muestran que, para que la incorporación de conocimientos se lleve a cabo, en el acto de educar es necesario poner en juego un conjunto de metodologías. Dichas metodologías deben tener cierto carácter de especificidad, atendiendo directamente a las particularidades de los sujetos a los cuales van dirigidas. Para que el sujeto logre efectivamente educarse, debe creer, en primer lugar, que esto es posible, pero, además, se necesita la influencia de un agente educador que también reconozca esta posibilidad, al

<sup>1</sup> Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

tiempo que entienda su labor como educativa y sea un estímulo para los sujetos con los que trabaja.

## La educabilidad como condición humana

El pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart fue el primero en acuñar el término *educabilidad*. Lo consideraba un atributo inherente al ser humano y además abogaba por la idea de que el ser humano no solo aprende a partir de la transmisión disciplinaria, sino también del contacto con otros y del desarrollo de habilidades de carácter manual y prácticas.

En palabras de Herbart:

El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. [...] De la educabilidad volitiva se encuentran rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad solo la reconocemos en los hombres (Herbart, s.f., p. 9).

Por su parte, Paciano Feroso (1981), si bien le atribuye a la educabilidad la condición humana, centra su posición en la espiritualidad. Para este autor, la condición de un sujeto educable no radica únicamente en las particularidades psicológicas y los condicionamientos sociales, sino más bien en el espíritu. Para el mencionado autor, la espiritualidad es la primera condición para que la educabilidad suceda, ya que la naturaleza del hombre no posee características para ser educada y sí las tiene el espíritu. En definitiva, se educa al espíritu y todo ser que carece de espíritu es objeto de procesos de entrenamiento, amaestramiento, pero no de educación.

La educación del hombre se fundamenta en la posibilidad del espíritu de manifestarse y operar, dice Feroso. En este sentido, el hombre se convierte en sujeto de posibilidad de ser educado gracias a algunas operaciones del espíritu como lo son el autoconocimiento, la capacidad reflexiva y el encauce de las emociones (Feroso, 1981), que permiten al sujeto actuar frente a situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Pero también son operaciones del espíritu el relacionarse y comunicarse con los demás, constitutivos en los procesos de socialización y necesarios a lo largo de toda la vida. «La capacidad de convivir es la explicación de las tareas educativas socializadoras, carentes de sentido si el hombre fuese in-comunicado...» (Feroso, 1981, p. 246).

Frente a expresado antes, se puede entender que la educabilidad es el punto de partida de todo proceso educativo. El inicio de cualquier proceso educativo comienza con el reconocimiento a los sujetos de la posibilidad de ser educados y no puede arrogarse solamente a edades tempranas. El hombre se vuelve educable porque es sujeto de la cultura; por la educación se inserta al hombre en el mundo, pero también se mantiene en él.

Desde la perspectiva del pedagogo brasileño Paulo Freire, la educabilidad también tiene una especificidad en lo humano y surge del proceso de reconocimiento del ser humano como un ser inacabado. En palabras del autor: «En esta radicalidad de la experiencia humana es que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la educabilidad del ser. La educación es entonces una especificidad humana» (Freire, 2003, pp. 28 y 29).

El pensamiento freireano permite incorporar a esta discusión las problemáticas sobre desigualdades sociales y educativas que en ocasiones presentan barreras para la educabilidad de las personas, en particular las jóvenes y adultas. Freire las entendía como relaciones de poder que ejercen los opresores sobre los oprimidos. El no reconocimiento de la educabilidad se legitima con la concepción bancaria de la educación que introduce Freire: «... la educación se transforma en un acto de depositar en la cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita» (2008, p. 72). La liberación y la educabilidad no pueden resultar de una concepción bancaria de la educación, que no reconoce las habilidades del educando y por lo tanto no forma para la participación activa del sujeto en el mundo en que vive.

El verdadero sentido de entender la posibilidad de las personas jóvenes y adultas a ser educadas se encuentra en una educación liberadora, que supere la concepción bancaria de la educación, donde el educador se transforme en educador-educando y los educandos en educandos-educadores. En esta nueva dinámica, a los educandos se los reconoce como sujetos activos en su proceso educativo y, al superar su situación pasiva, ya no serán herramientas que sirven a los opresores, sino hombres que accionen y reflexionen críticamente sobre el mundo en que viven, para transformarlo. En la educación liberadora no hay lugar para la concepción de un sujeto de la educación que se constituye pasivamente por la acción de un educador, como sería la educación bancaria.

En la educabilidad, el diálogo ocupa un lugar sumamente importante, visto desde la relación entre sujetos. Freire entendía que el diálogo es «el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado...» (2008, p. 99). En el diálogo se establece una relación de horizontalidad y de respeto entre educando y educador, no hay lugar para que un sujeto deposite sus ideas sobre otro. Esta visión ubica a los educandos como verdaderos actores de su proceso educativo, en el que se toma en cuenta su visión sobre el mundo. Acerca del rol del educador Freire dirá: «Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra» (2008, p. 108).

Una vez que el educando se reconoce como educador y el educador como educando, se asientan las bases para la dialogicidad, entendida como instrumento de liberación. El diálogo implica un encuentro cercano entre los educandos y los educadores y clave para la transformación del mundo. No podemos dejar de mencionar que, para Freire: «No hay palabra verdadera que no sea una unión

inquebrantable entre acción y reflexión» (2008, p. 97). La acción y la reflexión establecen la praxis del proceso de transformación; la reflexión que no tiene acción es discurso vacío y la acción que no viene acompañada de reflexión es simple activismo.

Por otra parte, todo ser humano tiene en su capacidad la posibilidad de ser educada, dice Philippe Meirieu (2001), pero el punto distintivo de este autor se centra en el lugar del educador. En la relación educativa intervienen dos personas y ambas deben estar convencidas de que la educación es posible, porque «el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido no solo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino de que él mismo es capaz de contribuir a que lo consiga» (Meirieu, 2001, p. 26).

Si bien para Meirieu la educabilidad está estrechamente vinculada a la noción de aprendizaje en términos de resultados de la acción educativa, es preciso poner el foco también en quienes llevan adelante la tarea de educar. «No hay, en consecuencia, “ser-para-mí” que no sea también “ser-para-el otro”: querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí» (2001, p. 18). Quienes trabajan con personas jóvenes y adultas reconocen fuertemente su labor como educativa y entienden como primordial que los sujetos tienen la posibilidad de ser educados, sea cual sea su edad, situaciones particulares y marcos institucionales donde estén insertos.

Desde el punto de vista del sujeto, la noción de educabilidad es entendida como la disposición del sujeto a participar de la relación educativa, es decir, a querer educarse. Estos puntos de encuentro entre la visión del educando y la postura del educador invitan a pensar la educabilidad como una provocación creativa (Rodríguez, 2002).

En este sentido, se requiere escapar de las lógicas de oferta y demanda que ubican a la relación educativa «... como una transacción en la que uno de los componentes, el educador, presenta los contenidos a ser transmitidos a modo de paquete didáctico y el otro, el educando, se dispone pacíficamente a su deleite incondicional» (Rodríguez, 2002, p. 2), sin renunciar a la posibilidad de querer educarse de los sujetos y mucho menos a despojar a los educadores de su posibilidad de educar.

Este punto de vista invita a pensar la relación educativa de un modo distinto, el de la promoción de la participación inclusiva (Rodríguez, 2002), que implica reconocer que en el acto educativo se establece un vínculo entre sujetos que se complementan mutuamente y ambos tienen algo que recibir, pero también algo que brindar. Es por ello que «... la educabilidad como provocación creativa concibe la dinámica de la inclusión como una postura reconstructiva de parte de los integrantes de la relación, reconstrucción que se expresa en la creatividad basada en la mutua confianza» (Rodríguez, 2002, p. 3).

En síntesis, la educabilidad es una condición esencialmente humana, que no es atribuible en particular a ningún estadio psicosocial, ya que se educa el espíritu,

en cualquier momento y en cualquier lugar. Para que la educabilidad suceda, es decir, para que la persona pueda ser educada, debe en principio querer por sí mismo ser educado. Pero en esta posibilidad también interviene, ineludiblemente, un educador que debe creer —como punto de partida— que su tarea es posible.

## Las metodologías del trabajo educativo con jóvenes y adultos

**E**n el trabajo educativo de jóvenes y adultos se requiere hacer uso de una adecuada metodología que, partiendo de la identificación de las necesidades formativas y pasando por una adecuada planificación, logre generar efectos; efectos que sean educativos. Para alcanzar dichos efectos, se requiere que exista un coherente equilibrio entre los objetivos educativos y la metodología a ser utilizada, en la cual los contenidos educativos se relacionan con las experiencias vividas por los sujetos en forma coherente, atendiendo a las particularidades y las características de la población.

Freire siempre insistió en indagar acerca del sujeto en relación con su comunidad: qué hace, cómo vive, cómo interactúa con otros. Entonces, los contenidos de la acción educativa son temas que surgen de la vida misma de los educandos. Lo importante es despertar una nueva forma de relación con las experiencias vividas.

Desde este punto de vista, las metodologías para el trabajo educativo con jóvenes y adultos son parte del proceso educativo, que desde la perspectiva de Fermoso:

... es la puesta en acción de lo teleológico e intencional, a fin de alcanzarlo, con fe en la capacidad educativa del hombre. El estudio, la adquisición de hábitos, la personalización, la socialización, la instrucción, la corrección, el uso de técnicas adecuadas para perseguir la meta, la intercomunicación de las personas intervinientes en la búsqueda de la perfección, el diálogo pedagógico... todo esto son partes del proceso educativo (1981, p. 138).

Como punto de partida, para el trabajo educativo se requiere determinar con los participantes los aspectos que resultan claves para el proceso educativo. Estos aspectos claves son, en primer lugar, saber *quiénes* son los sujetos de la educación: el número de participantes, sus características principales y, lo más importante, las expectativas que presentan. Al conocer esta información podemos plantear el *qué* de la propuesta educativa, es decir, los contenidos que se desean abordar a partir de la realidad de los participantes y de los fines que se pretende alcanzar. Esto va unido al *para qué* se realiza la acción educativa, o sea, los objetivos que se proponen.

En este sentido, saber quiénes son los sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) resulta crucial para determinar las metodologías que se emplearán. Los sujetos son considerados como participantes que traen su historia,

sus logros, sus necesidades, sus intereses, sus frustraciones, que se presentan y despliegan en la «instancia educativa» (Banchero y otros, 2017).

También resulta preciso discutir el concepto de educación que se interpreta y repercute en la propuesta metodológica. En ocasiones se emplean metodologías educativas tradicionales, fundamentadas en lógicas escolares y pensadas para preparar a las nuevas generaciones. Claramente, es algo mucho más normativo y que asume la función social de inscribir a los sujetos en su época, que como ya se ha advertido:

... en las experiencias educativas con personas jóvenes y adultas, las lógicas de lo escolar resultan poco convenientes y en ocasiones devienen en resultados negativos para las personas que las transitan, y seguramente será mucho más difícil volver a seducirlas para la educación (Banchero y otros, 2017, pp. 655-656).

Jaume Sarramona (1982) introduce una forma de distinguir las metodologías para la EPJA, justificando la distinción entre propuestas educativas formales y no formales. Para el mencionado autor, las llamadas *metodologías no formales* se materializan fuera de los ámbitos institucionales tradicionales y rompen con las organizaciones del espacio físico y el tiempo escolar.

Existen algunas condiciones que dan como fruto el surgimiento de la propuesta metodológica, entre ellas se destacan los contenidos, la motivación, el autodidactismo, el material didáctico y el trabajo en grupo (Sarramona, 1982).

Los contenidos son los elementos de la cultura que se colocan en la planificación educativa y refieren a la finalidad de alcanzar las condiciones que le posibiliten al sujeto comprender y actuar responsablemente en la sociedad contemporánea. En palabras del autor:

Sean cuales sean los contenidos de un programa de educación de adultos, habrán de tener funcionalidad aplicativa. Desde la alfabetización hasta los niveles superiores de la cultura, los contenidos asimilados han de favorecer la realización crítica y responsable de la persona, para luego poder actuar responsablemente frente al mundo que la rodea (Sarramona, 1982, p. 51).

Los contenidos a proponer deben estar ligados a los problemas del sujeto y de la sociedad a la que pertenece, para luego ser puestos en práctica en cuestiones subjetivas concretas. La metodología debe incorporar contenidos funcionales y cada sujeto debe buscar adaptar la aplicabilidad a sus circunstancias.

Por otra parte, la motivación debe ser pensada más allá de una estrategia didáctica, ya que los procesos de adquisición de conocimientos han de estar relacionados con los intereses del sujeto. Sarramona (1982) destaca como motivadores la promoción social, que se alcanza con la adquisición de pautas culturales, y la participación activa en la vida social. También la adaptación profesional, que es parte específica de la adaptación al mundo laboral y con ella a la sociedad. Y por último, la resolución de problemas concretos, que son los que requieren de conocimientos específicos y puntuales.

En lo que refiere al autodidactismo, se puede entender como relevante a la hora de desarrollar las propuestas metodológicas que los sujetos aprenden más allá de la intervención de un educador. Pero esto es a su vez un componente que le permite a cada sujeto en la práctica educativa «...avanzar a su propio ritmo, de acuerdo con sus aptitudes y circunstancias socioprofesionales» (Sarramona, 1982, p. 53).

A la hora de pensar en la metodología, al tratarse de una propuesta educativa, el material didáctico a emplearse debe ser organizado según una estructura acorde a los preceptos psicológicos de los jóvenes y los adultos, y deben planificarse adecuadamente las formas de comunicar, «condicionándose así el lenguaje, la ilustración y la presentación física, huyendo en todo momento de cuanto pudiera dar la sensación de infantil o escolar para niños» (Sarramona, 1982, p. 54).

Por último, cabe destacar el lugar que ocupa el trabajo en grupo en la propuesta metodológica. Se reconoce aquí una tensión entre el trabajo individual y el trabajo con la grupalidad, que debe ser pensado con mucho cuidado a los efectos de sostener a los sujetos atendiendo las particularidades, pero también reconociendo las singularidades que brinda el hecho de transitar por una experiencia educativa con otras personas. A propósito, Sarramona sostiene:

Cada sujeto aporta sus experiencias para que surja la interacción enriquecedora. La convivencia sincera advierte que muchos problemas son comunes, que es posible la ayuda desinteresada. El grupo es fuente de información y valoración, además de cumplir tareas motivadoras (1982, p. 54).

El trabajo en grupo opera como elemento que facilita la acción educativa, al tiempo que es lugar de intercambio de información y vivencias. Esto brinda a los sujetos jóvenes y adultos un cierto arraigo que potencia la pertenencia a un colectivo educativo.

Lo mencionado anteriormente es el escenario que permite puntualizar algunos principios metodológicos de la educación de adultos y es presentado aquí a partir de las consideraciones que hacen los educadores que participaron del curso de formación que se menciona al inicio. En primer lugar, en la EPJA, el participante adquiere las habilidades, las destrezas y los conocimientos necesarios para ser y estar en el mundo y vivir con otros, pero también pone en juego sus saberes y experiencias ya adquiridas. En este sentido, la propuesta metodológica se caracteriza por lo siguiente:

- Requiere de una planificación rigurosa que, además de pensar cuidadosamente los contenidos, debe tener en cuenta los aspectos administrativos, locativos y logísticos, esto es, en definitiva, conocer el marco institucional donde se desarrolla la práctica. La planificación es una guía para la acción educativa, pero no un documento a seguir de manera estricta. El educador debe manejarse con cierta flexibilidad, a los efectos de atender a los emergentes que surgen de las situaciones particulares.



- Está basada en la acción, que plantea actividades que ponen de manifiesto las actitudes y las habilidades que el participante debe tener para desempeñarse mejor en la vida en comunidad. En este sentido, los contenidos educativos están estrechamente relacionados con el trabajo real que desarrollan cotidianamente y los participantes desean optimizar.
- Es participativa y los sujetos son activos en la propuesta educativa. La práctica es un componente predominante, pero también lo es el análisis de la realidad. Lo que se ofrece a los sujetos tiene un enfoque problematizador de las situaciones de la vida cotidiana.
- Es personalizada y cada participante recibe la importancia y dedicación particularizada por parte del educador, con el fin de que el sujeto se desarrolle a su propio ritmo y adquiera los conocimientos, habilidades y destrezas que sean necesarias.
- Está centrada en una comunicación efectiva, que se expresa no solo en lo verbal, sino también en la comunicación no verbal. Este aspecto requiere prestar atención a las maneras en las cuales se presenta y desarrolla la propuesta educativa, así como también a las formas en las cuales se ofrecen los objetos de conocimiento, teniendo en cuenta que se trata de una población joven y adulta.

Estas caracterizaciones se resumen en la puesta en práctica de una metodología que fomente el análisis crítico de la realidad por parte del sujeto participante y promueva una actitud problematizadora y cuestionadora de la realidad, a través de la cual el sujeto identifique, mediante su proceso de reflexión, los elementos que caracterizan la problemática de su realidad y las soluciones más adecuadas.

Esto es, en definitiva, una metodología que promueva la acción colectiva en torno a problemas que atañen a la vida de las personas, metodología que, mediante la reflexión, toma distancia de la realidad para poder analizarla con mayor amplitud.

## Apuntes para seguir pensando

Como siempre ocurre cuando se realiza un ensayo, se colocan algunas consideraciones que buscan dar respuesta a algunas inquietudes, pero al mismo tiempo se abren nuevas líneas de indagación para seguir profundizando. A modo de reflexión, se presentan las siguientes.

La condición de educabilidad no depende únicamente del sujeto, sino que también el rol que juega el educador al respecto ocupa un papel importante para que suceda. Esto requiere pensar con mucha profundidad en el vínculo educativo que se origina en la relación entre educador y educando (ambos jóvenes y adultos), donde la variable edad debe ser analizada.

Existen metodologías diversas para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas. En este sentido, es más preciso hablar de orientaciones metodológicas específicas que ofician como guía para el desarrollo del proceso educativo, determinadas y condicionadas por la naturaleza del proyecto o programa que se atiende y también por el educador que las pone en práctica.

Las propuestas educativas para la población joven y adulta son variadas, así como los profesionales de la educación que intervienen en ella. Por este motivo, al encuadre metodológico se deben incorporar las particularidades institucionales y también los encuadres disciplinares del educador que desarrolla la tarea, sea este un educador social, popular, maestro de primaria o profesor de secundaria.

Las caracterizaciones en torno a lo metodológico se pueden considerar para cualquier público en general. No obstante, lo particular está en la creatividad de ofrecer algo original —no por ello innovador—, que sea pensado fuera de lo circunscrito al formato escolar, ya que, muy a menudo, cuando se piensa algo distinto, se hace mirando lo escolar. El campo de la EPJA es un terreno vasto para poner en práctica nuevas metodologías que evidencien propuestas educativas situadas y generen en los participantes experiencias educativas valiosas.

## Referencias bibliográficas

- BANCHERO, P.; BARROZO, S.; CAMORS, J.; COUSILLAS L.; RODRÍGUEZ, E. y RODRÍGUEZ, Y. (2017). Creación de la Cátedra EPJA. Ponencia presentada en las *Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <[http://jornadas.fhuce.edu.uy/images/2017/Ponencias/Jornadas\\_2017\\_GT28-b.pdf](http://jornadas.fhuce.edu.uy/images/2017/Ponencias/Jornadas_2017_GT28-b.pdf)>.
- FERMOSO, P. (1981). *Teoría de la educación*. Ciudad de México: Trillas.
- FREIRE, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HERBART, J. F. (s.f.). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ, D. (2002). La participación inclusiva: una orientación necesaria para la acción socio-educativa. Presentado en *Encuentro Nacional Educadores y Educadores Sociales*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del Iname-AIEJI-Unicef.
- SARRAMONA, J. (1982). Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos. *Educación*, 1, 49-60. Recuperado de <<https://educar.uab.cat/article/view/v1-sarramona3>>.



# Planificar, sí, pero ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?

JORGE CAMORS<sup>1</sup>

**E**l propósito del presente artículo es profundizar acerca de la planificación, en el marco de lo ya mencionado en la introducción sobre la metodología del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas:

Los sujetos, los contenidos, los diferentes ámbitos y contextos requieren una metodología del trabajo educativo específica. Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo se trabaja en la EPJA [educación de personas jóvenes y adultas]?, ¿cómo se promueven los aprendizajes y los procesos educativos?<sup>2</sup>

En primer lugar, corresponde reconocer el lugar destacado que debe asignarse y se espera que asuman los sujetos:

Los jóvenes y los adultos son los sujetos de la educación, por lo que nuestra intencionalidad educativa tiene que partir de una comprensión de sus intereses, necesidades y expectativas, de sus historias de vida y de las narraciones que de ellas propongan.<sup>3</sup>

En segundo lugar, corresponde ubicar el papel del agente, del profesional de la educación, que asume su trabajo con mandatos y expectativas institucionales y sociales, a partir de las cuales se debe posicionar, en función del otro, del sujeto; se requiere que se disponga

... buena parte de la energía hacia el descentramiento de los educadores en relación con las condiciones externas que enfrentan en su trabajo, y hacia las limitaciones, carencias o debilidades del marco institucional. [...] redirigir la atención desde los factores externos, sobre los que los educadores pueden tener escasa incidencia, hacia aquellos aspectos propios de su práctica personal, sobre los que sí pueden incidir y que son capaces de modificar a partir de la atención a los modelos y las concepciones que ellos llevan implícitas.<sup>4</sup>

1 Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

2 Camors, J.: «La educación de personas jóvenes y adultas: en clave de revisión y proyección» en este mismo libro.

3 Camejo, M.: «Algunas reflexiones en torno al sujeto de la educación de jóvenes y adultos» en este mismo libro.

4 Turnes, G.: «Los agentes de la educación de personas jóvenes y adultas: lectura de una experiencia» en este mismo libro.

En tercer lugar, se presenta el problema de construir la orientación de la acción a desarrollar (Mialaret, 1985, p. 23); por lo tanto, se plantea el problema de la especificidad de la metodología a emplear en la EPJA:

Muchas de las experiencias presentadas estuvieron atravesadas por un denominador común: la importancia de reconocer a las personas jóvenes y adultas como sujetos de la educación y de potenciar propuestas metodológicas específicas para este tipo de población.<sup>5</sup>

## La planificación como anticipación

**A**l finalizar nuestro artículo ya mencionado, afirmábamos: «La planificación y la evaluación del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas son dimensiones que aparecen de modo relevante en la perspectiva teórica que sostenemos».<sup>6</sup>

La planificación tiene la finalidad de hacernos pensar el antes de la acción, la orientación que debería tener, sus contenidos, sus formas, los espacios, la administración del tiempo, los recursos materiales y tecnológicos. Esta disposición del pensar previo nos implica una reflexión serena y profunda sobre los participantes, muchas veces desconocidos para nosotros, y sobre nosotros mismos, que, situados en un tiempo y espacio precisos, reflexionamos sobre lo que vamos a hacer, íntimamente vinculado a para qué, por qué y, finalmente, a repensar nuestra identidad profesional. La planificación, como instancia anterior a la acción propiamente dicha, es un tiempo de reflexión, imaginación, suposiciones, interrogantes; es un tiempo de búsqueda de información, de tomar contacto con la mayor y mejor cantidad de elementos que permitan imaginar, con la mayor proximidad posible, la realidad con la cual se va a tomar contacto.

Tres planos a tener en cuenta

**E**ste momento de reflexión previa a la acción puede tener una duración variada y dependerá de las circunstancias de cada caso —podrán ser horas, días, semanas—. Supone varios planos: individual-profesional, grupal-equipo e institucional-social. Los tres planos se articulan, cada uno incide en los otros. Requiere una rigurosidad propia de una metodología profesional no verse desviado en alguno de los planos con respecto a los otros.

Comencemos por el plano institucional-social (Camors, 2018). En este sentido, se quiere hacer referencia al marco institucional en el cual se trabaja. Es un encuadre que brinda posibilidades y establece limitaciones. Debemos indagar ambas dimensiones para visualizar con claridad el espacio de movilidad abierto a

5 Rodríguez, E.: «Tras los trazos de la educabilidad: en búsqueda de una metodología para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas» en este mismo libro.

6 Camors, J.: o. cit.

transitar en el trabajo educativo. Brinda posibilidades porque confiere un mandato, define una serie de cometidos, traslada expectativas sociales e institucionales sobre lo que se va a proponer, lo que finalmente se va a hacer y lo que se supone (porque no siempre se visualiza) resulta, es decir, lo que logran los participantes.

La institución encarga al educador una función; su deber y su derecho como profesional de la educación es «vestir el encargo», darle orientación a la acción, al decir de Gastón Mialaret (1985) establecer las finalidades, los contenidos, proponer todas las luces y colores de la fiesta que va a comenzar; es un gran desafío, es una gran oportunidad. También es cierto que las instituciones (todas, sea cual sea su naturaleza) tienen una identidad, una historia acumulada, una personalidad construida sobre la base de todos sus antecedentes y todo el discurso construido desde su constitución y sus memorias. Es fundamental conocer y comprender el marco institucional para suponer la imagen que acompaña en el momento inicial de la acción, porque, para los participantes y para la comunidad, el educador, inicialmente, es un representante institucional en puro; gradualmente irá dándole su perfil personal y profesional a esa representación que, por otra parte, siempre lo acompañará, pero tendrá la oportunidad de *traducirla* en gestos, palabras, hechos, propuestas, decisiones.

Sigamos con el plano individual-profesional. Nos referiremos al educador en el entendido de que es una categoría conceptual que incluye al maestro, al profesor de Educación Media, al maestro técnico, al profesor de Educación Física, al educador social, es decir, a cualquier profesional de la educación.<sup>7</sup>

«El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticas y económicas» (Sáez, 2003).

Una práctica social en la que participan:

... conocimiento especializado, formación para adquirir este conocimiento que se retraduce en competencias y habilidades, asunción de un código ético que justifique la acción responsable en el uso de tales habilidades, creación de reglas de juego internas para la articulación de los profesionales entre sí y en sus relaciones con otros, la actividad política para impulsar la profesión y justificar su presencia, como vital, en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas de los ciudadanos... (Sáez, 2003).

Estos conceptos nos permiten afirmar, en primera instancia, que debemos distinguir profesionalidad de titulación; se supone que la titulación es la certificación consecuencia de un proceso formativo determinado y con los reconocimientos y legitimidades que correspondan. Pero la profesionalidad remite a la capacidad de (un educador en nuestro caso) situarse en un contexto (político, económico, social y cultural), en un marco institucional, seguramente con otros colegas, conformando un colectivo o equipo de trabajo, ante un conjunto de

7 Estas denominaciones corresponden a las categorías vigentes en la Ley General de Educación del Uruguay de 2008.

personas con mayor o menor disposición al trabajo educativo, por un período de tiempo, posiblemente ya determinado. Esta capacidad se adquiere en un proceso de formación inicial, se retroalimenta en un proceso de formación permanente, sobre la base de la sistematización, evaluación e investigaciones que se propongan y en el intercambio con los colegas del equipo. Esta capacidad incluye una *experiencia pensada*, es decir, las acciones desarrolladas en su trabajo profesional que han sido puestas a estudio, por sí mismo y en situaciones del trabajo colectivo con otros colegas; la antigüedad no es un mérito en sí mismo si no contiene reflexión sincera, profunda, autocrítica, y si esa experiencia contiene variedad de ámbitos, contenidos y participantes, más rica aun.

Finalicemos el desarrollo de los tres planos con el grupal-equipo, porque la profesión educativa rara vez admite la dimensión de profesional liberal independiente (si acaso fuera posible).

Esto requiere continuar relativizando el plano individual, porque si bien es fundamental *ser educador*, ya vimos que es educador y a la vez es representante institucional; y conjuntamente es integrante de un equipo de trabajo. Podríamos decir todo en uno.

Integrar un equipo no se reduce a una designación institucional, porque los equipos no se forman por decreto, se conforman sobre la base de una disposición de cada uno de sus integrantes, cada uno brindando lo que puede y lo que quiere. No es fácil ni es un camino lineal el que se sigue, tampoco hay un modelo de equipo a alcanzar. Se forma parte de una identidad colectiva importante para los sujetos, porque pueden encontrar una diversidad de perfiles individuales-profesionales que seguramente les aportarán diferentes perspectivas sobre los contenidos a considerar, los explicitados en el programa y los implícitos en la dinámica y las reglas de juego a seguir. Trabajar en equipo es tener en cuenta a los otros integrantes para planificar, evaluar, discutir, analizar, problematizar, abrir los temas, situaciones y problemas, para finalmente establecer referencias comunes y acuerdos de trabajo.

Se ponen en juego aspectos de la personalidad de cada integrante, los afectos y las emociones, pero se trata de conformar un equipo de trabajo profesional. En general, las instituciones de formación de los profesionales de la educación no forman explícitamente, con contenidos específicos para el trabajo en equipo, que es sustantivo. Es un aprendizaje a llevar a cabo y, por lo tanto, cada integrante debería expresar su disposición a aprender.

En síntesis, se puede aceptar la importancia indiscutible que tiene la planificación como tal y, en su primera instancia, como anticipación a la acción orientada (Espinoza Vergara, 1977; Acosta y Camors, 2003; Ferry, 1990; Barbier, 1993; Perrenoud, 2010; Marina, 2017, entre tantos otros). La planificación nos obliga a reflexionar y a vislumbrar un posible recorrido, en un escenario imaginado y con otros participantes supuestos.

## Las tensiones que implica la planificación

**H**asta ahora se desarrollaron las ideas y problemas de la planificación, reconociendo su importancia. El educador dedica un tiempo a planificar, lo que, tal como ya se dijo antes, implica reflexionar, buscar información e idear lo deseable-posible como un producto que conjuga ideales y realidades, pero que supone cambios, avances en alguna direccionalidad pensada, determinada.

Primera tensión: el contraste entre lo imaginado y la realidad.

Una de las educadoras participantes en el curso, que trabaja con personas privadas de libertad, dice: «La población es estable y dinámica, el número de internos e internas mantiene, pero hay gran movilidad, por diversas cuestiones: traslados, ingresos, libertad».

Como ya se dijo, es fundamental la planificación previa, pero esta se realiza sin contacto directo con la realidad social, el contexto comunitario, cultural, los participantes. También es cierto que la realidad se mueve.

«... la educación del individuo está condicionada en todos los aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella» (Natorp, 1987).

Los supuestos se pueden llegar a alterar en forma importante y se tiene que comenzar a trabajar sobre la base de un plan que puede haber quedado en cuestión; entonces, ¿qué hacer?

Quizás haya que prever también, en la planificación, una etapa de ajustes de lo imaginado de acuerdo a la percepción desde la realidad misma; esta etapa supone tiempo y una metodología de trabajo que seguramente va tomando en parte lo previsto y en parte lo propuesto, para identificar los desajustes.

Lo más relevante a destacar de esta tensión es la predisposición a hacer ajustes a la planificación profesional: seguramente el error está en uno y no en la realidad.

Muchas veces son los propios participantes los que nos hacen pensar en la realidad y nos obligan a responder preguntas tales como la que relató un educador participante en el curso: «Profe, ¿para qué me sirve saber las guerras de Luis XIV a la hora de buscar trabajo?».

Segunda tensión: el contraste entre lo que propone el/la educador/a y lo que esperan los participantes.

Uno de los educadores participantes en el curso dice: «Creo que el camino no es esperar que la población objetiva se acerque y se adapte a la estructura que ofrecemos. Nuestras propuestas tienen que tomar la iniciativa de captar y levantar el interés de los jóvenes o adultos».

Se supone que el marco teórico-metodológico del educador contempla «dar la palabra» (García Molina, 2003), es decir, habilitar la participación: hablar para escuchar y escuchar para pensar qué decir y cómo seguir; cómo recibir, procesar,



acordar e incluir las propuestas e iniciativas de los participantes para que el plan responda no solamente a las expectativas sociales, institucionales y del educador, sino que considere las necesidades, intereses y problemas (NIP) de los participantes. Las NIP son la base de sustentación de los posibles aprendizajes.

Por lo tanto, estamos ante una nueva tensión que se introduce a partir de habilitar la participación, que también es fin y medio en la educación. Se supone que se parte del paradigma de vincular la educación con la vida de los sujetos, de «enseñar a vivir», según Edgar Morin (2015), porque a participar se aprende participando. El educador debería trabajar educativamente para «crear las condiciones más favorables para que un ser se vuelque a los aprendizajes y encuentre dentro de sí la fuerza para crecer» (Meirieu, 2016). Esto no es fácil para los sujetos, en cuanto jóvenes y adultos, porque arrastran una vida y una cultura con pocos espacios que acepten las propuestas y las protestas. También es una tensión para el educador, que queda ubicado en el medio de las expectativas de los participantes y las expectativas institucionales y sociales.

Tercera tensión: el contraste entre lo que propone el/la educador/a y lo que le asigna la institución contratante.

Uno de los educadores participantes en el curso dice: «La tarea cotidiana en estos cursos es promover y fomentar la apropiación de los derechos humanos. Sin embargo, la institución tiene como primer mandato la promoción y el fortalecimiento del acceso a la educación, su permanencia y su continuidad».

Es una tensión importante porque muchas veces se percibe el marco institucional, con todas las limitantes que establece, pero, por otra parte, es necesario percibir todas las oportunidades que ofrece; es un respaldo que otorga cierta legitimidad, pero, a la vez, es algo que acota la autonomía relativa del educador. Muchas veces la población recibe a la institución y es un desafío para el educador, que debe trabajar para que se lo identifique y singularice en ese marco, pero con su perfil propio.

A veces, las instituciones se sienten agentes y no solamente actúan como escenarios privilegiados y cooperantes de relaciones educativas promotoras de procesos y productivas en aprendizajes. Este posicionamiento institucional busca «operadores» de sus programas y proyectos, define perfiles, selecciona y contrata; luego supervisa para verificar si lo establecido funciona tal como fue diseñado. Estas lógicas institucionales, en muchas oportunidades, opacan, limitan, desfiguran y hasta expulsan al educador que no se ajusta a las condiciones preestablecidas. Aquí la tensión se expresa en términos de ser profesional versus ser operador. Si bien pueden existir situaciones agobiantes que finalmente conducen a la ruptura del vínculo contractual, en una primera instancia se presenta un desafío para el educador, por sí mismo, y para el equipo, que deberá poner en juego su profesionalidad para demostrar y convencer a la institución de las virtudes de que dispone y los beneficios para la institución, los participantes y la comunidad.

El educador se puede presentar como un mediador entre las NIP de los participantes y los requerimientos institucionales, procurando aprendizajes en ambos sentidos.

Cuarta tensión: las diferentes reacciones entre lo que finalmente sucede y las expectativas sociales, institucionales y profesionales.

Una posible consecuencia es la sobreexigencia que puede llegar a sentir el educador. Asume el rol y las tareas asignadas sin procesar y considera que debe operar inmediata y mecánicamente. En tanto profesional, recibe las directivas institucionales, las estudia y las contrasta con la realidad y sus propias perspectivas acerca de la institución y de dicha realidad, para poder hacer una propuesta educativa acorde a esas dimensiones.

Anteriormente apelamos al concepto de mediación; otra figura que se adapta a estas situaciones es la de *bisagra*, que se define como 'conjunto de dos planchitas de metal articuladas que permite el movimiento de ciertas cosas unas respecto de otras'.<sup>8</sup> Parece muy interesante destacar algunos términos tales como *conjunto*, que refiere a una unificación de las dimensiones articuladas, donde cada parte preserva su naturaleza, pero las pone en relación; permite movimiento de ciertas cosas respecto de otras: se mantiene la dinámica entre ambas perspectivas y el movimiento de una afecta a la otra.

Otra posible consecuencia es idealizar el trabajo educativo y proponer objetivos que trasciendan a los participantes, sus trayectorias previas y sus contextos. Parecería que el curso va a aportar una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que requieren tiempo y son consecuencia de procesos. La propuesta educativa aparece como descontextualizada, no por exigencia institucional ni por necesidad e interés de los participantes, sino como parte de un ideal. El problema es que el educador, desde un supuesto deber ser, termina frustrado, porque los resultados reales difícilmente sean iguales a los resultados ideales.

Una educadora participante del curso nos dijo que: «En un aprendizaje también se transmiten valores y hábitos difíciles de evaluar, pero no de menor importancia. La implicancia de lo social, del entorno, se ve reflejada en los resultados educativos».

## Las tensiones llevan al conflicto

**E**l conflicto es bienvenido cuando promueve la reflexión y obliga a razonar y fundamentar, a dialogar, a entablar una comunicación que genere los cambios que se consideren convenientes por las partes involucradas. En los casos en que no se arriba a acuerdos por convicción, se conocen los puntos de vista, lo que permite seguir trabajando con conocimiento de causa. El conflicto hace crecer.

8 *Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado*, 1982, p. 148.

El educador, entonces, es un profesional que trabaja en y con el conflicto, porque para el sujeto es el representante de la sociedad, de su núcleo e historia familiar y de la institución, y entonces seguramente proyecte buena parte de sus frustraciones y dificultades. «Como parte del equipo, es la pantalla que recibe la problemática de la institución, la problemática grupal, la pantalla de todo lo que sucede en la vida del niño o adolescente» (Namer, 1973), y podríamos ampliar el concepto a las personas jóvenes y adultas.

Conflicto consigo mismo porque la realidad social nos interpela y nos moviliza; los problemas del otro nos conmueven y esto es un signo muy positivo porque habla de la sensibilidad y el humanismo del educador, pero, a la vez, se debe estar advertido de esto, para que estas situaciones no invadan y afecten el desempeño profesional. Conflicto también con lo que resulta de la evaluación del trabajo y cuando se toma conciencia de todo lo que hay que seguir estudiando y aprendiendo, sin dejar de disfrutar de las confirmaciones y logros.

Conflicto con los pares en el equipo de trabajo porque el trabajo en equipo no diluye las responsabilidades y tareas individuales, pero requiere acuerdos, preferentemente previos, para transmitir determinados valores e ideas que necesariamente deberían ser parte del marco teórico del proyecto y del equipo. La participación democrática dentro de un equipo de trabajo es un proceso que se construye, no discurre en forma lineal y transmite a los sujetos esos conceptos en juego.

Conflicto con la institución, que tiene sus reglas de juego propias, sus tiempos predeterminados, su escala de valores para los acontecimientos que se suceden y van adquiriendo, con el paso del tiempo y con el crecimiento de su dimensión y complejidad, ciertas rigideces que afectan la comprensión de una situación particular, de un caso específico. El conflicto es consecuencia de las dificultades de asimilar todo lo que sucede en el conjunto de normas y criterios establecidos institucionalmente. Se necesitan criterios generales y es necesario tener cierta flexibilidad para atender los casos que se escapan un poco del encuadre general. Su discusión y la comunicación de los fundamentos de las excepcionalidades es muy importante para evitar los malestares en los equipos y en las instituciones. La planificación que propone la institución no excluye, sino que enmarca la necesaria y conveniente planificación del trabajo educativo a cargo del profesional.

Conflicto con la sociedad en la medida en que ella tiene ciertas expectativas del trabajo educativo, de lo que espera que se haga e incluso cómo y cuándo. Las innovaciones muchas veces son rechazadas, resistidas por falta de elementos para comprender los cambios. Hay una parte importante de responsabilidad de los educadores, en cuanto profesionales, y de las instituciones en ese proceso de construcción del imaginario social; hay que hacer cosas para que la sociedad aprenda a la par de los procesos de los sujetos. Pensar y desarrollar esas alternativas será motivo de otro trabajo.

La planificación es una referencia para la acción

**A**nte la pregunta o la duda acerca de la pertinencia de la planificación, parece conveniente apoyarse en ella, sin lugar a dudas. Cabe reconocer los riesgos de que la planificación asuma un carácter predominante sobre el carácter artístico de la profesionalidad educativa: el riesgo de perder el carácter más artesanal (Sennett, 2009) que debería guardar.

La planificación no debe estructurar tanto el trabajo, que siempre debe guardar una cuota parte importante para la naturalidad, autenticidad y creatividad propias de las relaciones humanas interpersonales, así como de las múltiples situaciones imprevistas que se suceden en el trabajo educativo.

La planificación es una guía para la acción porque nos recuerda que lo que hacemos educadores y educandos es en función de alcanzar ciertos objetivos previamente definidos, explicitados y acordados, que pueden ser reformulados sobre la base de la evaluación del proceso, pero que siempre nos recuerdan el rumbo a seguir. Lo que el educador propone que el sujeto realice, si bien se supone que responde a objetivos educativos propios de la planificación educativa, no necesariamente es lo que finalmente sucede.

La planificación en el trabajo educativo, entonces, se mueve entre la rigurosidad profesional, al cumplir todos los requisitos propios de la disciplina, y la flexibilidad que imponen las circunstancias, el contexto y los participantes en el transcurso del proyecto de trabajo. Este es un aspecto sustantivo, porque la formación puede incluir métodos y técnicas rigurosas así como criterios de flexibilidad, pero la aplicación en cada circunstancia es un marco que construye cada educador a lo largo de su experiencia profesional, mediante el trabajo en equipo, la formación permanente, la sistematización y la investigación.

En síntesis, la acción no puede resultar acotada por la planificación, y esta no debe ser algo rígido, instrumental y descontextualizado, sino que debe ser una guía, una orientación a la libertad del educador; autonomía profesional no es sinónimo de voluntarismo e improvisación.

Repaso de algunas categorías en clave de repensarlas para el trabajo educativo

**P**ara finalizar, parece conveniente repasar algunas categorías de la planificación y su relación con el trabajo educativo. Esto es importante en la educación para evitar consumir categorías propias de otras actividades<sup>9</sup> y continuar construyendo

9 La planeación es una de las funciones del proceso administrativo (Terry, 1980) y su uso se destaca en las actividades de la producción y de la guerra. En América Latina surge con fuerza a partir de los sesenta.

el andamiaje propio de la pedagogía que la educación requiere. Si esto es válido para la educación en general, lo es más aun para la EPJA.

La formulación y el diseño de un plan o proyecto (Acosta y Camors, 2003) se realizan antes del comienzo de las acciones. No es el propósito de este artículo profundizar en estas categorías, pero sí conviene recordar que es importante dejar volar la imaginación en la formulación y ser precisos en el diseño. Formular nos contacta con imaginar todo lo necesario y deseable; el diseño nos exige precisar los términos de lo posible en clave de superación, de mejorar las condiciones de partida. El diseño se puede rediseñar a partir de la información que se vaya recogiendo y procesando, de la evaluación de proceso que se haga. Idear lo posible para el otro es difícil pero sumamente relevante, tiene que ver con la naturaleza de la relación educativa y de los hechos y situaciones que la integran.

En este sentido, otra categoría interesante de la planificación es el indicador; se conocen indicadores de diferentes tipos: de la situación inicial o línea de base, de proceso, final y de impacto. No es propósito de este artículo incursionar en estos aspectos de la técnica, sino tomar la idea del indicador para su aplicación al trabajo educativo. Solamente se tomarán en esta oportunidad la línea de base y su contribución a las evaluaciones de proceso y final.

Más allá de los requerimientos institucionales, es fundamental construir la línea de base y definir una fecha precisa a los efectos de poder tener parámetros de comparación del movimiento de dicho indicador en un período de tiempo posterior, a definir.

Otro indicador es la información que nos permite sacar conclusiones acerca de la concreción del cambio previsto en el objetivo específico; debe contener la forma en que se logra el cambio, cómo, cuándo y sus alcances. Por lo tanto, el educador debe definir y seleccionar los aspectos que supone que se podrían modificar en el sujeto si este realiza determinadas actividades, de determinada forma y a lo largo de un período de tiempo específico. Los aspectos pueden ser: lectura, redacción; cálculo; relación con sus pares y trabajo en equipo, negociación; expresión oral, escrita, corporal, plástica, musical; razonamiento y fundamentaciones; habilidades manuales, creatividad; iniciativa, responsabilidad en el cumplimiento de tareas, capacidad de organización del tiempo personal y colectivo, toma de decisiones; conocimiento y administración de su salud, entre otros tantos aspectos a contemplar.

La construcción de la línea de base es fundamental para pensar y desarrollar la evaluación del proceso y la evaluación final de resultados, porque vamos a poder apreciar los movimientos y los cambios en los sujetos. Consideramos que la evaluación se debería formular en conjunto con el plan o proyecto, antes de comenzar con las actividades.

La evaluación es una dimensión específica y muy importante del proceso de planificación, podríamos decir que estaría contenida en este concepto de planificación que se viene mencionando y que sería motivo de otro trabajo desarrollar

en toda su amplitud y complejidad, pero a la vez es sustancial en el trabajo educativo (Niremberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

En primer lugar, porque la evaluación debe ser formativa, es decir que debe aportar elementos para que el sujeto se reconozca, se mire a sí mismo, con la mediación del educador, en el espejo de la línea de base, para ayudar a que tome contacto con sus dificultades, necesidades y posibilidades, con el fin de emprender un camino hacia la superación de las primeras, apoyado en las últimas, a lo largo de un proceso. El registro del educador puede operar como espejo para el sujeto, porque el aprendizaje se consolida cuando se toma conciencia del cambio (Meirieu, 1992). «El hombre solo quiere cuando entiende; entiende solo cuando quiere» (Natorp, 1987). Esto tiene que ver con el proceso de construcción de la voluntad, según Paul Natorp, desde el impulso hasta la voluntad racional.

En segundo lugar, porque la evaluación no le permite al educador engañarse a sí mismo; es un llamado a la realidad, más allá de sus supuestos y deseos, es el registro de lo que finalmente sucede y de ello hay que tomar nota, aprender y reformular todo lo que sea necesario. Esto contribuye a su proceso de profesionalización y es un elemento a compartir con colegas para seguir aprendiendo, desde la práctica, enriqueciendo la experiencia con reflexión y estudio.

En tercer lugar, porque la evaluación aporta elementos que se pueden difundir; esto es sustancial para mostrar en el interior de la institución contratante, en la comunidad y en la sociedad en general los resultados logrados por los participantes en las actividades y proyectos. Es una forma de contribuir al reconocimiento de la educación en general y de la EPJA en particular, con logros evidentes.

## A modo de síntesis

Es conveniente regresar al título del presente artículo. Planificación, sí, sin lugar a dudas, pero reiterando que es una guía para la acción y no ha de constituir una descripción anticipada de lo que debe suceder, una prescripción. Cabe reconocer que existen instituciones y profesionales que ponen gran énfasis en los procesos de planificación, bajo el supuesto de que garantizarán una acción orientada y resultados logrados tal como fueron previstos. El uso de las técnicas no debe llevar ineluctablemente a instrumentalizar la relación interpersonal asimétrica que implica el trabajo educativo. En este artículo se ha procurado tomar distancia y se ha hecho una crítica a esta corriente de pensamiento. Pero se debe reconocer que el trabajo responde a una concepción determinada de la educación, según la cual el educador debe situarse y proyectarse en un determinado contexto y con otros con quienes relacionarse y trabajar.

Planificar, por un problema de responsabilidad profesional, en el marco de un trabajo institucional y social, requiere ciertas especificidades, tiene particularidades propias de su naturaleza y de lo que justifica la actuación del educador.

El sujeto tiene derecho a escuchar, atender y participar en una propuesta seria, pensada en función de sus necesidades, intereses y problemas.

Se debe planificar para que la acción orientada (Mialaret, 1985) se piense en función de lograr consecuencias, es decir, que se proponga a los participantes realizar actividades (lectura, análisis, escritura, expresión en diferentes dimensiones, comunicación, resolución de problemas, manipulación de instrumentos y herramientas, etc.) con una intencionalidad (Trilla, 1987), con el supuesto de que el sujeto logrará determinados efectos (Baudelot y Leclercq, 2008) —aprendizajes de nuevos conocimientos, adquisición de nuevas habilidades, cambios en sus actitudes y valoraciones— que se alcanzarán en determinado período de tiempo y llevando a cabo determinadas acciones. Luego la realidad nos mostrará coincidencias y aciertos, así como errores de formulación y situaciones imprevistas. Habrá que actuar con la flexibilidad correspondiente.

Entonces, cuando nos preguntamos: ¿planificar cómo?, la respuesta debería ir por el lado de la rigurosidad, a sabiendas de que lo que finalmente suceda seguramente tendrá muchas variantes y matices respecto de lo planificado. La participación de los sujetos y un mayor y mejor conocimiento de la realidad nos exigirán cambios e introducirán situaciones nuevas. La rigurosidad metodológica en el trabajo profesional está muy lejos de las rigideces que pueden resultar del autoritarismo, la soberbia y hasta la ignorancia.

La planificación no asegura resultados, no predice mecánicamente los procesos, no exime de errores, pero es imprescindible para recordar nuestro rol, el rumbo a seguir, más allá de las vicisitudes del camino. Se ha de planificar con la apertura que brinda la confianza, en uno mismo y en los otros.

## Referencias bibliográficas

- ACOSTA, B. y CAMORS, J. (2003). *Formulación, diseño y evaluación de proyectos. Guía práctica para Educadores Sociales*. Montevideo: Cenfores.
- BAUDELLOT, CH. y LECLERCQ, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- BARBIER, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- CAMORS, J. (2018). *Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia*. Ponencia presentada en las I Jornadas del Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.
- ESPIÑOZA VERGARA, M. (1977). *Programación. Manual de programación para promotores y trabajadores sociales*. San José de Costa Rica: Asmar.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México: Paidós.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- MARINA, J. A. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.
- MEIRIEU, PH. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

- MIALARET, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: Unesco.
- MORIN, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NAMER, A. (1973). *Algunas propuestas conceptuales acerca del Instructor*. Montevideo [mimeo]  
(Versión grabada de la conferencia llevada a cabo el 28/9/1973)
- NATORP, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- NIREMBERG, O.; BRAWERMAN, J. y RUIZ, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, PH. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- SÁEZ, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- TERRY, G. (1980). *Principios de Administración*. Ciudad de México: CECSA.
- TRILLA, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.





# El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en los contextos de privación de libertad

MARINA CAMEJO<sup>1</sup>

## A modo de introducción

**E**n este trabajo nos interesa abordar la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en relación con los contextos de privación de libertad. Entendemos que no se trata de un tema menor, porque a las particularidades de la EPJA se suman las particularidades del contexto de encierro, en este caso la cárcel. Sin embargo, más allá de las particularidades, es preciso atender los desafíos que supone este cruce, porque ante todo responde al derecho a la educación. Lo expuesto hasta aquí pretende mostrar cuáles serán los ejes desde los que se llevará adelante la reflexión: EPJA, cárcel y derechos humanos.

Recordemos que el derecho a la educación es un derecho humano, tal como está reconocido por la normativa internacional, presente en pactos, convenciones y declaraciones surgidas de la mano de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de los Estados Americanos. Asimismo, el artículo 2 de la Ley General de Educación (n.º 18.437) afirma:

(De la educación como derecho humano fundamental). Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Uruguay, 2008).

Por su parte, en la Constitución de la República encontramos que el artículo 26<sup>2</sup> afirma:

1 Departamento de Historia y Filosofía de la Educación y Cátedra Unesco EPJA, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

2 Se trata del artículo 26 de la sección II, Deberes, derechos y garantías, capítulo I.

A nadie se le aplicará la pena de muerte. En ningún caso se permitirá que las cárceles sirvan para mortificar, y sí solo para asegurar a los procesados y penados, persiguiendo su reeducación, la aptitud para el trabajo y la profilaxis del delito (Uruguay, 1967).

Desde el marco expuesto es que emprenderemos el camino para la reflexión respecto a las posibilidades de la EPJA en las cárceles, con la educación concebida como un derecho y como una herramienta fundamental para el desarrollo personal y para alcanzar una participación plena en la sociedad. Otro elemento que podemos agregar es el valor de la educación en el proceso de humanización, en la contribución de lo que Philippe Meirieu (2001) llama el *círculo de la humanidad*.<sup>3</sup>

Esto último es especialmente importante porque no es hasta 2005 que, en el acto de asunción de la presidencia, Tabaré Vázquez declaró «emergencia humanitaria» en todo el sistema penitenciario nacional.

Desde entonces se han venido tomando una serie de medidas que buscan transformar la realidad penitenciaria en clave de derechos humanos y en relación con la humanización. Las cárceles pasaron a ser visualizadas por parte del Estado como espacios donde se vulneran los derechos y la dignidad humana. En este contexto, se presentó como medida paliativa la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (n.º 17.897), que supuso en primera instancia un régimen excepcional de libertades provisionales y anticipadas al que no accedían los autores de delitos graves. Entre 2006 y 2007, 849 personas obtuvieron la libertad, de las que un 40 % retornó a la cárcel tras reincidir en el delito o el incumplimiento de las obligaciones administrativas. No obstante, también en 2007 se dio un nuevo empuje de la prisionización aunado al deterioro de las condiciones de reclusión.

El estado de las cárceles uruguayas ha sido objeto de denuncia por parte de relatores especiales enviados por la ONU, entre ellos Manfred Nowak (2009) y Juan Méndez (2012), quienes insistieron en que las condiciones carcelarias son horribles en cuanto a que se trata de condiciones de detención inhumanas. La inhumanidad de las condiciones se vincula con la falta de higiene, la mala alimentación, el hacinamiento, la falta de infraestructura, el abuso de drogas, etc., junto al nulo o escaso acceso a la educación, a la recreación en cualquiera de sus formas y al trabajo.

En virtud de las debilidades que venían constatándose en nuestro sistema es que en 2010 se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Su creación responde a la intención de cambiar la lógica de custodia, control y castigo por una lógica de fuerte impronta socioeducativa. Se entendió que lo anterior podría llevarse adelante a partir de la generación de cambios cualitativos en las instituciones que posibilitaran el reconocimiento de la persona privada de libertad (PPL) como sujeto de derecho, en otras palabras, se identificó la necesidad de un

3 Véase al respecto, en este mismo libro, Marina Camejo: «Algunas reflexiones en torno al sujeto de la educación de personas jóvenes y adultas».

enfoque de derechos humanos que apostara por la dignificación de las vidas humanas. Es así que el Estado uruguayo se comprometió con garantizar el derecho al trabajo y a la educación. Con respecto al trabajo es importante mencionar que algunas de las actividades son remuneradas por sueldo o peculios, mientras que otras son honorarias y por ellas se redime pena. Otro tanto ocurre con la educación, pues el Estado uruguayo debe garantizar su acceso. Los organismos públicos que administran la educación deberán implementar programas específicos y adaptados a los contextos de reclusión con el fin de que puedan completar el ciclo escolar, liceal o acceder a la educación técnica o terciaria.

El sistema penitenciario uruguayo se encontró hasta 2019 transitando un proceso de humanización de las cárceles que no alcanzaba solo a las personas privadas de libertad, sino a todos los involucrados en el sistema. Es así que quien fuera en su momento el director del INR, el comisario mayor Crisoldo Caraballo, afirmara que era vital humanizar las cárceles, humanizar el sistema. La posibilidad de humanizar es clave en este proceso, aunque consideramos que encierra una paradoja. ¿Acaso los que se encuentran encerrados no son humanos? Y si los son, ¿por qué hablar de humanizarlos? Y en caso de que no lo sean, ¿cómo los humanizamos?

Pensar en instaurar procesos de humanización parece partir del reconocimiento de que los que se encuentran dentro de las Unidades de Internación de Personas Privadas de Libertad no son humanos. Sin embargo, esto no es así, aunque el trato que se les ha dado —en cuanto los ignora, los niega, cuando no los somete o los tortura— roza la pérdida de la dignidad. Desde diferentes ángulos y con diferentes grados, han dejado de ser personas a los ojos de la sociedad. En este sentido, han perdido su humanidad, porque la humanidad implica procesos de reconocimiento del otro como un otro al que hay que completar desde la educación o desde propuestas que busquen procurar lo que podemos llamar formación humana. Parte de ese reconocimiento, asimismo, se sustenta en reconocerlo como un interlocutor válido. Algo así como «estás aquí encerrado, pero aun así podemos comunicarnos, podemos intercambiar, podemos producir». Aun cuando el reconocimiento falte o la validación como interlocutor falle, el compromiso que comenzó por allá en 2005 busca dignificarlos y el elemento clave para ello es la educación. Con educación no solo transmitimos un conjunto de saberes que consideramos valiosos, sino que modelamos al hombre a través de un conjunto de valores éticos y estéticos, creencias, prácticas, etc., que apuntan a formar y completar al ser humano.

## Educación en contextos de privación de libertad

Como veremos en el apartado que sigue, no es claro de qué hablamos cuando nos referimos a la educación en los contextos de privación de libertad. Sobre todo porque aún coexisten dentro de sus muros diferentes concepciones en relación con el papel que la educación ha de cumplir en dicho contexto. Es así que podemos tropezarnos con aquella que considera a la educación como tratamiento, aunque no es una concepción monolítica. En una primera instancia, estuvo asociada a la idea de mejoramiento moral, posteriormente, por influencia de la criminología positivista, estuvo asociada a la reducción de la peligrosidad y, por último, encontramos la idea de tratamiento asociada a la resocialización.

Otra concepción que encontramos es aquella que ve a la educación como una forma de pasar el tiempo. Desde esta perspectiva, la educación es un instrumento para mantener al preso ocupado y asegurarse el control y el orden de la institución carcelaria. La intencionalidad de las prácticas educativas presentes en esta concepción parecen desdibujarse o diluirse si tenemos como criterio que la educación busca la transformación del sujeto a partir de la aprehensión de ideas, valores, prácticas. No estamos negando que esto pueda ocurrir, pero en principio parece que la educación cumple el rol de entretenimiento. Mantengamos al preso ocupado así no se aburre y no se le ocurren ideas raras.

También se visualiza a la educación como un beneficio, en este caso, la educación resulta ser el medio para castigar o para premiar a las PPL y tiene como punto culminante el otorgar beneficios procesales. Una PPL puede lograr una salida transitoria gracias a que estudia o puede obtener una redención de la pena por estudio o trabajo.

Por último, nos encontramos con la concepción que ve a la educación como un derecho. Esto implica el pasaje de un modelo de tratamiento (si partimos de lo primero que hemos referido) a un modelo de trato: el sujeto es reconocido como sujeto de derechos; la educación permite que la PPL se construya o modifique a sí misma, que construya o potencie lazos de pertenencia en la sociedad y que elabore estrategias para construir proyectos de vida.

## Escuela y cárcel<sup>4</sup>

Si hablamos de educación, hablamos de escuela, en un sentido muy general, como el espacio que por antonomasia posibilita ciertos ejercicios y prácticas en las que lo característico es la circulación del saber en sus diferentes formas.

Una de las dificultades con las que tropezamos cuando hablamos de educación en las cárceles es que no queda muy claro de qué se está hablando. Dicho de otra forma, es considerado educativo todo aquello que no es salud, no es terapéutico o no es trabajo (Bové, 2018, p. 37). La etiqueta *educación* es una etiqueta

imprecisa y que es utilizada para designar variopintas actividades que van desde las propuestas que nacen de la mano de programas institucionales, como el Programa Aprender Siempre, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, la oferta de la Dirección Sectorial Educación de Jóvenes y Adultos,<sup>5</sup> dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública, hasta aquellas que surgen desde diferentes organizaciones no gubernamentales, como Nada Crece a la Sombra, o desde el interés de particulares.

Todas las propuestas educativas tienen en común apostar por la educación como motor de cambio que posibilitará la humanización de las cárceles y la rehabilitación. Escapa a este trabajo intentar discutir las implicancias de la rehabilitación. Sin embargo, no deja de ser llamativo creer que internamos para rehabilitar, como si de enfermos se tratara. Quien se encuentra recluido no está enfermo ni debe ser rehabilitado; el uso de este término supone que alguna vez estuvo habilitado. Parece que no podemos dejar atrás la concepción de que la delincuencia es una enfermedad social. De allí que internemos y busquemos rehabilitar. La pregunta es: ¿habilitado para qué? No olvidar que quien está recluido ya había sido excluido de diferentes ámbitos, por lo que, en un sentido estricto, nunca estuvo habilitado. Se lo excluyó del barrio, de la educación, de un ámbito laboral, se le quitó la voz, se le quitó la posibilidad de vivir una vida digna.

Cualquier escenario en el que se educa está atravesado por diversas tensiones, los contextos a los que llamamos de encierro —cárcel, manicomio, incluso la misma escuela— no se encuentran ajenos a ellas. Estas tensiones se intensifican cuando hablamos de educar en contextos de encierro. A la complejidad de la cárcel se le suma la complejidad de la escuela: las tensiones de la cárcel se acoplan a las tensiones de la escuela, generando nuevas tensiones, tensiones inherentes a la propuesta de educar en la cárcel. No olvidemos que la cárcel ha sido pensada como espacio de control y vigilancia donde la seguridad juega un rol primordial, pero algo ha de cambiar cuando la cárcel se propone como espacio educativo.

Pensar en la cárcel como espacio educativo supone incluir la escuela en la cárcel; en otras palabras, es llevar la lógica de la escuela a un terreno que no ha sido pensado con la misma lógica. De este modo, las prácticas y los marcos normativos de la cárcel deben acoplarse y conjugarse con las prácticas y los marcos normativos del ámbito escolar. En aquella, lo que prima es el castigo y el disciplinamiento, en esta última, se apuesta por el desarrollo integral de los sujetos. Claro está que el disciplinamiento no es exclusivo de la cárcel, pero en la escuela adopta otra forma. La educación es la que posibilita el desarrollo integral del sujeto, que se manifiesta de diversas formas. Al entrar a una cárcel se perciben en el ambiente diferentes tensiones, una de ellas es entre seguridad y educación, la que se sustenta, como hemos dicho, en el predominio de un imaginario punitivo que justifica la idea de

---

5 Hoy, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

que el crimen se combate y corrige con castigo y no con educación, que acompaña y forma al otro. Lo que subyace es que

... la lógica del castigo obedece a un imaginario punitivo que nada tiene que ver con la justicia ni con la reparación del daño. Esta lógica obedece más al populismo y a la venganza que a la solución del problema de la violencia. De esta manera, la educación en las cárceles es fundamental para revertir esta lógica y ofrecer a los presos opciones para su desarrollo personal (Rangel, 2013, p. 22).

No podemos escapar de esta tensión ni de otras que se gestan dentro de las cárceles, pero proponer espacios educativos en la cárcel nos obliga, en primer lugar, a pensar en cómo se materializa dicha tensión y, en segundo lugar, a determinar o identificar las condiciones de posibilidad del acto educativo orientado al joven y al adulto. Respecto a lo primero podemos decir que

... la rutina de las prisiones interfiere con los procesos educativos de muchas maneras. Una de ellas son los encierros por motivos de seguridad, durante los cuales los reclusos tienen que permanecer en sus celdas por un tiempo indefinido [...] cuando los encierros incluyen el registro de las celdas, las notas de clase de los reclusos, sus tareas y otros materiales educativos quedan desordenados y dispersos, «se pierden» e incluso son confiscados y destruidos. [...] El sistema de castigos desarticula los grupos y trastorna el ritmo y la secuencia de los aprendizajes. [...] el registro mismo del educador en el momento de entrar en la prisión, el ruido excesivo producido por los custodios justo afuera del salón de clase y precisamente cuando estamos en clase, la entrada de los custodios al salón de clase buscando con insistencia a un recluso [...], el hacinamiento dentro de las celdas, [...] iluminación inadecuada, silbatazos, campanadas, chicharras, sirenas, [...], presos llamándose y contestándose unos a otros (Gutiérrez-Vázquez, 2006, pp. 8-9).

Si atendemos a esto último, queda claro que la lógica de la cárcel excluye o por lo menos disminuye la posibilidad de educación. Es decir, no se dan las condiciones para que puedan gestarse procesos de socialización y de producción de subjetividad que contribuyan a la formación o educación que permita, por ejemplo, la resocialización. La PPL debe aprender a sobrevivir y a preservarse en un ambiente que es inherentemente hostil y cuya hostilidad se refuerza cuando hablamos de educar. Ambientes conformados así conducen al sujeto hacia una posición de defensa y de desconfianza propios de un *efecto cárcel*. Esta situación abre aun más la brecha, profundiza la distancia social existente entre educadores, docentes, personal penitenciario en general y las personas privadas de libertad (Banchemo, 2016, p. 14). Las propuestas educativas con las que contamos en nuestro país son diversas, desde programas para terminar primaria hasta incursiones en la vida universitaria, pasando por ofertas de capacitación laboral. Cada una de estas propuestas se inserta de forma diferente en la vida carcelaria, tratando de amalgamar sus propias tensiones con las de las instituciones que acogen estas propuestas. A la par se debe lidiar con las expectativas y con las formas en que se perciben dichas formaciones. No podemos perder de vista que la educación

y todo lo que ella supone es valorado, enfocado y percibido de forma diferente por los diferentes actores involucrados en el proceso: PPL, operador penitenciario, funcionario penitenciario, docente, familiares, jerarcas, etcétera.

Las propuestas se dirigen a las PPL, no obstante, no todas persiguen los mismos propósitos: reinserción social, ocupación del tiempo libre, reinserción laboral, culminación de ciclos educativos, etc. Aun cuando se apueste por la educación en los contextos de encierro, una de las dificultades con las que tropezamos es la diversidad de enfoques respecto a cómo educar y con qué propósitos, a lo que se suman discrepancias respecto al papel y a la función de la educación en los establecimientos penitenciarios. Sumemos a esto la dificultad de que las propuestas educativas no terminen siendo rehenes de las prácticas carcelarias: considerar el tiempo escolar como tiempo de recompensa o de castigo por parte de los funcionarios, implementar espacios adecuados para que se den las prácticas pedagógicas, permitir que la PPL se sienta y se asuma como estudiante, etc. Esto último es de vital importancia porque para que el joven y el adulto puedan realizar un proceso exitoso en términos educativos es preciso que se vean a sí mismos como estudiantes. Pero ello está atado a la valoración que tiene la educación (sea entendida como formación o capacitación), el lugar que se le dé dentro del establecimiento carcelario al proceso educativo (y todo lo que ello implica: un espacio, cierta infraestructura, docentes, planes, etc.), que no resulte infantilizado, que el educarse no sea visualizado por otros (y no nos estamos refiriendo solo a las PPL, sino también a los funcionarios penitenciarios: policías, operadores) como razón para la burla «por querer ser algo más que un mero preso», «por creer que puede escapar a su destino», que el acceso a la educación no sea utilizado como recompensa o castigo, porque en cualquiera de estos casos se está ignorando su derecho. Solo en la medida en que el joven y el adulto puedan reconocerse como estudiantes es que pueden empezar a creer en los efectos de la educación.

De todas formas, aunque la escuela en la cárcel no pueda asumir el potencial que posee fuera de ella, sigue siendo el espacio desde el cual se piensan las estrategias para reeducar, rehabilitar o resocializar. Sin adentrarnos en la discusión sobre lo que estos *re-* quieren significar, lo que subyace es la idea de que educando lograremos que la PPL se presente de forma adecuada, desarrolle una forma correcta de ser y de comportarse en el mundo y que la cárcel es el espacio desde el que podremos hacer del sujeto aquello que el sujeto no pudo ser por sí mismo. Resulta extraño creer que lograremos en el encierro lo que no se pudo fuera de la cárcel. Resulta extraño creer que dañando al hombre podemos hacer de él una figura positiva. Resulta extraño creer que la PPL puede proyectarse cuando para ello se la encierra. Resulta extraño creer que se puede ser diferente cuando la estigmatización lo persigue desde el afuera. Resulta extraño que siendo pobre y joven o pobre y adulto se pueda escapar de la prisión.



## Educación de jóvenes y adultos en las cárceles uruguayas

Quiénes son estos jóvenes y adultos, hombres y mujeres que encontramos en las cárceles uruguayas? Una respuesta rápida los ubicaría bajo la categoría de *delincuentes*.

Es preciso desestimar el uso de etiquetas e intentar ser lo más objetivos posible cuando decidimos emprender una propuesta educativa en el contexto carcelario. No podemos olvidarnos que las PPL y nosotros, en cuanto educadores, nos encontramos atravesados por diversos factores que han contribuido a ser lo que somos, pensar lo que pensamos y a hacer lo que hacemos o hicimos. Las palabras de una participante del curso nos recuerdan que «... sus biografías, marcadas por la deserción, la discontinuidad y el fracaso reiterado, se hacen sentir» (Vianna, 2019). Lo biográfico, en lugar de ser borrado u ocultado, ha de ser recuperado como aquello a partir de lo cual construir. Sus trayectorias también, y no nos referimos únicamente a las educativas. No se trata de saber qué llevó al que se encuentra encerrado a estarlo, no es en este sentido que hay que recuperar la biografía. La recuperación de la biografía tiene por objetivo central que se conozcan a sí mismos, a la vez que permite que los conozcamos. Lo que se pone en juego es qué historia narran de sí mismos; si la biografía es una escritura sobre el *bíos*, la educación en cualquiera de sus formas puede mostrar que ese *bíos* es maleable en el sentido de que cada uno puede decidir qué vida llevar. Una posibilidad es pensar en que cada uno es arquitecto de su propia vida, claro está que la construcción está condicionada. ¿Qué materiales tiene a disposición el arquitecto para construir una casa? Pues sabemos que la casa no será igual si cuenta con materiales nobles o no; en este sentido, cada ser humano puede ser su propio arquitecto, pero que logrará ser está condicionado por los materiales, entiéndase: oportunidades, capacidades, estrategias resolutivas, conocimiento, etcétera.

A partir de aquí nos valdremos de algunos relatos que forman parte de los trabajos presentados por algunos de los participantes del curso al que hemos aludido en más de una instancia en este libro. Cuenta S. que en una oportunidad se encontraba dando clases en el Penal de Libertad y que allí se encontraba J. Este se sentó en el fondo del salón y no se sacó ni sus lentes de sol ni su gorro. Al pasar S. para ver el avance en la actividad propuesta notó que la hoja de J. estaba en blanco. S. le preguntó si había entendido la pregunta, J. contestó que no y comenzó su relato. Estuvo recluso 19 años en «el edificio» (celdario I), tenía 38 años de edad, hacía un mes que lo habían pasado a barracas. Le contó que le costaba adaptarse a un lugar tan abierto, que estaba como viendo una película, y que además extrañaba el celdario I porque allí estaban sus afectos, sus amigos y la mitad de su vida. J. continuó diciendo que él no sabía hacer nada de trabajar ni estudiar, pero que quería aprender todo, porque el egreso está cada vez más próximo y él tiene «las manos vacías de saber». Frente a esto, varias preguntas nos asaltan: ¿qué sentido tiene la educación para el sujeto privado de libertad? A partir de la afirmación «las

manos vacías de saber», ¿de qué saber está hablando?, ¿qué saberes son los que podemos proporcionar en estos contextos?

Consideramos que esa narración biográfica breve pero fuerte en contenido vivencial y en relación con la subjetividad que se va construyendo es un puntapié para trabajar con la PPL. En primer lugar, por la importancia de narrarse para conocerse, de conocerse para narrarse. J. piensa que no sabe porque su subjetividad, el ser humano que es, es una construcción acaecida dentro de los muros de la cárcel. Es preciso que J. y otros problematicen qué es el saber, y que saber y aprender no son lo mismo. En segundo lugar, para mostrarle que, aun cuando le parezca que sus manos están vacías de saber, sí saben, pero sobre todas las cosas pueden aprender. En tercer lugar, orientar la narración, desde las propuestas educativas, para que el sujeto rastree qué sabe y qué pretende saber, esto último aliado a la proyección. La salida puede ser inminente o no, pero la proyección tiene que estar presente como una forma de afirmar el antidesdino del que tanto nos ha hablado Violeta Núñez.

La educación como antidesdino se trata de determinados recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen diversos registros de olvido y recuerdo, y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son predecibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, solo decibles *a posteriori* (Núñez, 2007, p. 4).

La educación, en cuanto derecho humano, ha de ser promovida como medio para concretar el antidesdino, pues, como Núñez ha insistido, la tarea educativa consiste justamente en habilitar la posibilidad de un antidesdino (2002, 2007). Más aun, educar en y desde la cárcel resulta una estrategia para romper con ese destino inexorable propio de cada PPL. La cárcel como institución refuerza la idea de que es el lugar al que muchos pertenecen, y otros muchos esperan que allí terminen sus vidas aquellos que han cometido delitos. Postular la educación como antidesdino permite pensar que el joven y el adulto privados de libertad, en cuanto sujetos pedagógicos, tienen la oportunidad de apropiarse de su historia de vida y construir junto a otros alternativas de vida que van en dirección contraria a lo que marca el destino socialmente esperado. Una vez más apelamos a la noción de *bíos* como aquello que puede ser objeto de cuidado, de proyección y de ideación. ¿En qué medida la educación promueve la reflexión sobre el *bíos* en busca de la proyección? Pensarse fuera de la cárcel forma parte del quehacer educativo.

## Sembradores de abecedario

**E**n determinada ocasión, mientras estaba en la huerta, J. le solicitó a la profesora si podía traerle un abecedario, pues quería escribirle a su hija. Tal vez compartir el espacio de la huerta y compartir el espacio del aula le permitió a J. entusiasmarse con la posibilidad del cultivo, del autocultivo. Si esto es así, entonces podemos pensar en los educadores como sembradores de abecedario. No nos interesa defender una lectura romántica de la pobreza, del que se encuentra preso y sortea la adversidad o del niño que camina kilómetros para llegar a la escuela y ganarse el título del «niño cero falta». Sin embargo, creemos que, aun a pesar de todas las dificultades con que se tropieza en las instituciones, es posible sembrar. Para que la siembra sea eficiente, es necesario contar con el profesionalismo de los educadores y con la apertura a la sorpresa por parte de los educandos, en este caso jóvenes y adultos en privación de libertad. En este marco, es preciso contar con *cartas para navegar*. Es preciso generar diálogo en torno a qué caminos o trayectorias supone la educación en las cárceles, qué dispositivos, qué estrategias pedagógicas, qué contenidos proponer para educar a jóvenes y adultos, pero sobre todas las cosas creemos que dicha discusión tiene que ser conjunta. El joven y el adulto tienen que experimentar la responsabilidad sobre su propio *bíos*, en cuanto arquitectos sobre sus decisiones, y cómo ello repercute favoreciendo u obstaculizando el proyecto de vida que puedan componer. Hay que escuchar al joven y al adulto porque es con ellos que podemos diseñar propuestas educativas. Ellos saben.

## Reflexiones finales

**N**os interesa cerrar esta contribución recordando lo siguiente:

No tenemos que perder de vista que la educación es un derecho humano que poco tiene que ver con un tratamiento terapéutico, ya que no es una «pastilla» que cura ninguna «enfermedad». La educación tiene un fin propio en tanto derecho humano: el desarrollo integral del individuo (Scarfó, 2012, pp. 2, 3).

La educación dentro de las cárceles se ve atravesada por múltiples factores que la obstaculizan, cuando no la ententecen. Es por ello que Romina del Valle Aramburu (2015) arguye que la educación en contextos de encierro resulta un trabajo arduo, ya que la lógica de funcionamiento de la institución carcelaria en ocasiones no propicia el buen desarrollo de las instancias pedagógicas y dificulta el trabajo de los docentes. Esto ocurre porque no se cuenta con los recursos humanos suficientes para facilitar el traslado de las PPL hacia los espacios donde se realizan las clases. Las actividades pueden ser canceladas sin previo aviso debido a que existen castigos que impiden sacar de las celdas a los reclusos. A esto es

preciso sumarle la movilidad que se da dentro de las unidades, ya que pueden ser trasladados a otras unidades o liberados, e incluso pueden llegar a ser trasladados de módulo.

Las dificultades no son solo las que hemos mencionado. Junto con ellas es posible mencionar la falta de estrategias bien definidas respecto a cómo educar al joven y al adulto privados de libertad. Mucho se teoriza sobre EPJA y algunos ejes en torno a los que giran dichas discusiones o teorizaciones versan sobre quiénes son el joven y el adulto en cuanto sujetos de la educación, qué prácticas hacen a la EPJA, qué lugar se le propone al sujeto de la EPJA, qué fines se persiguen con la EPJA, etc. Pero estos ejes, a nuestro entender, adquieren otras dimensiones en el contexto carcelario, lo que nos lleva a considerar que es necesario pensar y planificar de forma estratégica cómo abordarlos. En otras palabras, no es cualquier joven ni cualquier adulto al que hay que educar. La educación debe presentarse como el derecho que le fue negado, pero a su vez como una conquista de su propia independencia intelectual y como medio para proyectar su vida.

Mucho camino nos queda aún por recorrer. Y nos plegamos a la perspectiva de Núñez de que la educación debe oficiarse como resistencia, como antidesestino y bregar por que cada ser humano pueda construir su propia trayectoria, escapando a ese final inevitable y esperable determinado por su condición social, idea que puede reforzarse si recordamos que Graciela Frigerio (2003) afirma que la educación es la garantía de no continuar reproduciendo la condena del origen, más aun para ciertos sectores sociales.

## Referencias bibliográficas

- BANCHERO, P. (2016). *Educación en cárceles: construyendo una alternativa psico-sociopedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*. Trabajo final de curso. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- BOVÉ, M. E. (2018). La educación en las cárceles: entre la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. La Unidad n.º 5 como estudio de caso. En G. TENENBAUM y N. VISCARDI. *Juventudes y violencias en América Latina. Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- CAMEJO, M. (2017). ¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República.
- DEL VALLE ARAMBURU, R. (2015). Problemática del acceso a la educación en contexto de encierro carcelario cuando debe ser un derecho y no un beneficio. *Revista Anuales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12 (45), 227-236. Recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50656>>.
- FRIGERIO, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Ciudad de México: CREFAL.
- GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ, J. M. (2006). Crimen y castigo: ¿Labor de policía o territorio de filósofos, sociólogos, políticos y educadores? *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión*, (14), 3-11. Recuperado de <[https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_14/decisio14\\_saber1.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber1.pdf)>.

- MÉNDEZ, J. (2012). *Visita de seguimiento a Uruguay del relator especial de las Naciones Unidas sobre tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Recuperado de <[https://www.minterior.gub.uy/images/stories/informe\\_1.pdf](https://www.minterior.gub.uy/images/stories/informe_1.pdf)>.
- MEIRIEU, PH. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- NOVAK, M. (2009). *Informe del relator especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Ginebra: ONU. Recuperado de <<https://www.vozyvos.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/g0917658.pdf>>.
- NÚÑEZ, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, Buenos Aires.
- RANGEL, H. (2013). Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs. el castigo. *Revista Educação & Realidade*, 38 (1), 15-32. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227369003.pdf>>.
- SCARFÓ, F. (2012). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. En: *Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel*. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (1). Recuperado de <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/656/236>>.
- VIANNA, G. (2019). Informe final para el curso Perfeccionamiento en Educación para personas Jóvenes y Adultas [inédito].
- URUGUAY (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>>.
- (2005). Ley n.º 17.897, Ley de Humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>>.
- (2008). Ley n.º 18437, Ley General de Educación. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.

Como sabemos, toda publicación constituye una inflexión en un proceso de trabajo y da cuenta de un punto de llegada, siempre provisorio, al tiempo que expone nuevas interrogantes y abre, necesariamente, líneas de profundización, reflexión y debate. En particular, este libro ofrece un conjunto muy valioso de discusiones conceptuales, diálogos y reflexiones entre las no lineales y siempre complejas relaciones entre la teoría y la práctica en el campo educativo, en un territorio de conocimiento específico: la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

Es pertinente subrayar que este libro condensa una producción colectiva en la que convergen docentes con diferentes recorridos, trayectorias y procesos de acercamiento a los tópicos vinculados a la epja, así como a la educación no formal o extraescolar y con respecto a la pedagogía social. Este es un denominador común en las dinámicas de los equipos de trabajo universitario que habilita la transmisión, el pasar la posta, el aprendizaje colectivo y los procesos de acumulación de conocimientos. En este sentido, los artículos dan cuenta de esos procesos diferenciales a nivel individual, así como del costoso y necesario trabajo colectivo.

Eloísa Bordoli



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO Educación de  
Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay,  
Universidad de la República,  
Uruguay



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY