unesco
Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

La experiencia a través de la palabra

Segunda convocatoria - Año 2025

Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas relatan sus prácticas

La experiencia a través de la palabra:

Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas relatan sus prácticas

Segunda convocatoria - Año 2025

Equipo docente responsable del proyecto:

Bove, María Eugenia;
Camors, Jorge;
Cancellara, Vicente;
Dambrauskas, Alicia;
Dittamo, Flavia;
Rodríguez, Dalton;
Turnes, Gianela

Publicado en 2026 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia); la Oficina Regional de UNESCO en Montevideo (Luis Piera 1992, Piso 2, 11200 Montevideo, Uruguay) y la Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay, Universidad de la República (UDELAR).

© UNESCO 2026

© UDELAR 2026

ISBN: xxxx

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de las organizaciones que coordinaron y/o apoyaron este trabajo, ni las comprometen).

Equipo docente responsable del proyecto: Bove, María Eugenia; Camors, Jorge; Cancellara, Vicente; Dambrauskas, Alicia; Dittamo, Flavia; Rodríguez, Dalton; Turnes, Gianela

Diseño gráfico: María Noel Pereyra, UNESCO Montevideo

Foto de tapa: Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay, Universidad de la República (UDELAR).

La experiencia a través de la palabra

En esta segunda publicación, la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Uruguay, de la Universidad de la República, procura jerarquizar la EPJA en las políticas educativas y públicas, a partir de la palabra de diferentes educadoras y educadores que trabajan en diversos programas de educación formal y no formal, públicos y privados, de la EPJA.

Se puede apreciar el trabajo educativo y la perspectiva crítica y reflexiva de los autores, educadores y educadoras en la EPJA, presentando sus experiencias educativas, en diferentes ámbitos: Las temáticas de los trabajos se distribuyeron de la siguiente forma: Relatos de trabajo educativo con personas adultas mayores, Relatos sobre Educación y Trabajo, Educación no formal con personas jóvenes y adultas, Relatos sobre Educación y Ciudadanía, Relatos de trabajo educativo en procesos de culminación de la educación media, Relatos sobre Educación de personas en situación de privación de libertad.

Esta iniciativa de la Cátedra se sustenta en la preocupación por el escaso reconocimiento y lugar de la EPJA, en las políticas educativas y públicas, así como por la necesidad de contribuir a la especificidad de este campo particular de la educación.

.

PRÓLOGO

En un mundo que se enfrenta a desafíos sin precedentes y a transformaciones cada vez más rápidas, desde la pobreza y el hambre hasta el cambio climático y la polarización social, la educación es un pilar fundamental para forjar un futuro más sostenible y equitativo. Esta publicación, creada en una colaboración con la UNESCO y la Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de la República en Uruguay, busca exponer una nueva concepción sobre el aprendizaje, entendiéndolo como un proceso que debe integrarse durante toda la vida y que es una herramienta fundamental para abordar estas demandas globales.

A pesar de los esfuerzos para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, todavía existen datos preocupantes, como que en el mundo 250 millones de niños no están escolarizados y 754 millones de adultos carecen de habilidades básicas. Este escenario destaca la importancia de fomentar sistemas de aprendizaje inclusivos durante todas las etapas de la vida y en todos los niveles educativos para satisfacer las necesidades de cada individuo.

Entre los objetivos de la UNESCO se encuentra capacitar a los Estados Miembros para desarrollar políticas educativas que faciliten el acceso y fomenten la calidad en el aprendizaje. En este sentido, la educación tradicional ya no se limita a la población infantil que asiste regularmente a las escuelas, ya que se entiende que el aprendizaje es necesario en todas las etapas de la vida. Este libro se presenta como un llamado a la acción, enfatizando que el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida no solo mejora la empleabilidad, sino que también empodera a las personas para enfrentar los desafíos del siglo XXI, promueve el bienestar comunitario y fomenta valores democráticos, desde un enfoque fuertemente basado en los derechos humanos.

A medida que nos acercamos al año 2030, es crucial incrementar los esfuerzos para asegurar que la formación continua sea un requisito para crear sociedades más justas, resistentes y sostenibles. Invitamos a los lectores a sumergirse en estas páginas con la convicción de que este enfoque integral puede construir un futuro en el que cada persona tenga la oportunidad de aprender, crecer y contribuir al bienestar colectivo.

Índice

Prólogo 4

Presentación 8

PARTE I
RELATOS DE TRABAJO EDUCATIVO CON PERSONAS ADULTAS MAYORES 11

Adultos mayores y ciudadanía. Reflexiones sobre el ejercicio de la ciudadanía en los espacios socioeducativos para personas adultas mayores del Programa Aprender Siempre (PAS- MEC). 12

Comentario al artículo "Adultos mayores y ciudadanía. Reflexiones sobre el ejercicio de la ciudadanía en los espacios socioeducativos para personas adultas mayores del Programa Aprender Siempre (PAS- MEC)" de Andrea Gil de Mello, Silvana Sisnández Suárez, Vanina Luchino Lerda y Mercedes Marra Diana 19

Educación y personas adultas mayores. Reflexiones y aportes desde la Educación Social a partir de dos experiencias 21

Comentario al artículo "Educación y personas adultas mayores. Reflexiones y aportes desde la Educación Social a partir de dos experiencias" de Analía González 26

De la palabra escrita al tránsito por la experiencia. Una Educadora Social en rol de Profesional del Área Social en un Establecimiento de Larga Estadía para Personas Mayores en Uruguay 27

Comentario al artículo "De la palabra escrita al tránsito por la experiencia. Una Educadora Social en rol de Profesional del Área Social en un Establecimiento de Larga Estadía para Personas Mayores en Uruguay" de Tatiana Romano Barcelona 32

PARTE II
RELATOS SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO 33

Bebeteca como espacio de práctica pre-profesional de personas jóvenes y adultas que cursan la carrera de maestros/as de primera infancia en Uruguay. 34

Comentario al artículo "Bebeteca como espacio de práctica pre-profesional de personas jóvenes y adultas que cursan la carrera de maestros/as de primera infancia en Uruguay" de María García y Luciana Hernández 42

20 años del Instituto de Formación e Investigación, 20 años aportando a la Batalla Cultural 43

Comentario al artículo "20 años del Instituto de Formación e Investigación, 20 años aportando a la Batalla Cultural" de Luz Cortés 51

PARTE III
EDUCACIÓN NO FORMAL CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS 53

Una práctica pedagógica que se construye desde el margen 54

Comentario al artículo "Una práctica pedagógica que se construye desde el margen" de Tomás Bordón 56

EducarME: Educadora corporal en discapacidad 57

Comentario al artículo "EducarME: Educadora corporal en discapacidad" de Lorena Luna Tiberio 64

"Despegue Digital": una experiencia de educación no formal a lo largo de la vida que apuesta a la inclusión digital 65

Comentario al artículo "Despegue Digital": una experiencia de educación no formal a lo largo de la vida que apuesta a la inclusión digital" de Valentina Almirón 70

Volver a la familia 71

Comentario al artículo "Volver a la familia" de David Sitto 77

PARTE IV
RELATOS DE EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA 79

Un Educador Social, la educación no formal en liceos y prácticas educativas significativas 80

Comentario al artículo "Un Educador Social, la educación no formal en liceos y prácticas educativas significativas" de Itán Cuadro 85

Educación de personas Jóvenes y Adultas: experiencias artísticas y comunitarias como caminos de aprendizaje 87

Comentario al artículo "Educación de personas Jóvenes y Adultas: experiencias artísticas y comunitarias como caminos de aprendizaje" de Valeria Cousté 93

PARTE V
RELATOS DE TRABAJO EDUCATIVO EN PROCESOS DE CULMINACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA 95

BATIE (bajando a tierra): Una apuesta a la educación media para los pobladores rurales jóvenes y adultos del noreste canario. 96

Comentario al artículo "BATIE (bajando a tierra): Una apuesta a la educación media para los pobladores rurales jóvenes y adultos del noreste canario" de Rodolfo Camejo, Cecilia Fernández y Dahiana Ramos 103

Resistencias al módulo virtual por parte de jóvenes y adultos del programa RUMBO de la DGETP-UTU 104

Comentario al artículo "Resistencias al módulo virtual por parte de jóvenes y adultos del programa RUMBO de la DGETP-UTU" de Elena Artave 109

Adultos en disputa: tensiones de la autoridad y la adolescentización en la EPJA bajo el Plan 2009 110

Comentario al artículo "Adultos en disputa: tensiones de la autoridad y la adolescentización en la EPJA bajo el Plan 2009" de Virginia Romero 115

Experiencias educativas que marcan. Un estudio biográfico narrativo de estudiantes de Educación Secundaria nocturna para jóvenes y adultos 116

Comentario al artículo "Experiencias educativas que marcan. Un estudio biográfico narrativo de estudiantes de Educación Secundaria nocturna para jóvenes y adultos" de Silvana Edurné Pera Rodríguez 122

El análisis filosófico en las clases de adultos. La escritura como estrategia pedagógica en el contexto de EPJA 123

Comentario al artículo "El análisis filosófico en las clases de personas adultas. La escritura como estrategia pedagógica en el contexto de EPJA" de Mariela Rivas 128

PARTE VI

RELATOS SOBRE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD 129

Experiencias, desafíos e incertidumbre 130

Comentario al artículo "Experiencias, desafíos e incertidumbre" de Claudia Sansberro 134

Educación social en contextos de encierro: análisis de la primera experiencia profesional en la DEJA Paysandú 135

Comentario al artículo "Educación social en contextos de encierro: análisis de la primera experiencia profesional en la DEJA Paysandú" de Gabriela Almirón 138

Microtextos carcelarios. Lengua, educación y cárcel 139

Comentario al artículo "Microtextos carcelarios. Lengua, educación y cárcel" de Martín Cerisola 142

Horizontes lúdicos: experiencias educativas con personas privadas de libertad 143

Comentario al artículo "Horizontes lúdicos: experiencias educativas con personas privadas de libertad" de Anaclara Silva Esquibel 149

Proceso Educativo en Educación en Contexto de Privación de Libertad. Análisis de caso en Misiones, República Argentina, años 2021-2022 150

Comentario al artículo "Proceso Educativo en Educación en Contexto de Privación de Libertad. Análisis de caso en Misiones, República Argentina, años 2021-2022" de Alejandro Darío Maciel 153

El ritual de la sospecha 154

Comentario al artículo "El ritual de la sospecha" de Agustín Silvera 156

Polifonías del Pensamiento: Diálogos entre Música, Filosofía y Género 157

Comentario al artículo "Polifonías del Pensamiento: Diálogos entre Música, Filosofía y Género" de Jessika Leites y Daniela García Falcón 162

1. Presentación

La Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Uruguay, de la Universidad de la República, a fines del mes de marzo del año 2023, invitó a todas aquellas personas que se desempeñaban como educadores y educadoras en los diferentes programas de educación formal y no formal, públicos y privados, a presentar trabajos escritos, con la descripción, reflexión y análisis de sus experiencias educativas, que consideraran una contribución al fortalecimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en Uruguay, como un campo específico y relevante de la educación nacional.

La educación de personas jóvenes y adultas, fue reconocida en su especificidad en la Ley General de Educación del año 2008 (N° 18.437), sigue siendo poco visibilizada y reconocida en su auténtica magnitud. Esto se percibe, no solamente a nivel de la sociedad y de diferentes políticas públicas, sino incluso, en el amplio campo de la educación, donde la atención está fuertemente orientada a la educación formal obligatoria de niños, niñas y adolescentes, de 4 a 17 años.

En el Consejo de Formación en Educación de ANEP, donde se forman maestros/as, profesores/as, educadores/as sociales, maestros/as en primera infancia y maestros/as técnicos/as, no existe una formación específica ni tampoco una especialización en EPJA. Muchos de estos profesionales asisten a los Cursos de Educación Permanente que ofrece la Cátedra UNESCO EPJA en la Universidad de la República.

Por lo tanto, no existe un perfil del educador/a de personas jóvenes y adultas y quienes trabajan en este campo específico de la educación, se apoyan en sus diferentes y respectivas formaciones y experiencias de trabajo. Tampoco existe una normativa que promueva la profesionalización de quienes cuentan con una rica experiencia acumulada pero no han cursado una formación de nivel terciario o universitario.

Por último, de acuerdo a la concepción educativa que viene construyendo la Cátedra UNESCO EPJA en nuestro país, fuertemente inspirada en las últimas contribuciones de UNESCO y en el marco de lo definido en la Ley 18.437 General de Educación del año 2008, más allá de los cambios sufridos en los últimos años, hemos visto que existen experiencias en diversos ámbitos de la vida social, alfabetización, reinserción y continuidad educativa, contextos de privación de libertad, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otras. Esta diversidad, además de estar invisibilizada, se encuentra poco reconocida y apoyada, a pesar de estar sosteniendo y desplegando un trabajo comprometido que requiere atención, orientación, sistematización, investigación y formación inicial y permanente.

La Convocatoria del año 2025 tenía por objetivo general tomar contacto con ese vasto y diverso universo de educadoras y educadores - muchos/as de ellos/as trabajando a la intemperie – y ofrecer desde la Cátedra UNESCO EPJA un modesto apoyo académico. Nos parece que más allá de la situación en que se encuentran, sería conveniente que este colectivo pudiera adquirir formas necesarias y posibles de comunicación y coordinación, a los efectos de fortalecer su trabajo profesional en beneficio de todas las personas jóvenes y adultas que participan de sus propuestas educativas, por el derecho a la educación que tienen.

Los objetivos de la convocatoria a presentación de trabajos escritos fueron:

1. Jerarquizar el trabajo educativo y las perspectivas de educadores y educadoras en la EPJA
2. Relevar experiencias ya realizadas o en proceso de realización, para dar cuenta de la dimensión y especificidad del área de la EPJA.
3. Promover el registro de experiencias educativas que contribuyeran al análisis crítico y la reflexión.
4. Contribuir al marco teórico y metodológico específico que requiere la EPJA

Se convocó a los educadores y las educadoras que participaban en programas y proyectos, preferentemente en las líneas de investigación actuales de la Cátedra: culminación de la educación formal obligatoria, educación no formal con personas privadas de libertad, educación y trabajo, educación y ciudadanía, educación de personas adultas mayores; y se abrió también un espacio para otras líneas que se consideraran pertinentes.

Para ocuparse de esta actividad se conformó un equipo de trabajo dentro de la Cátedra, sabiendo que ella requeriría: acompañamiento a educadores/as durante el proceso de elaboración de los trabajos, y promoción de encuentros al inicio, para poner en común la motivación y esta propuesta, y al final del proceso, para compartir los resultados del trabajo. La actividad del equipo implicó, además, la tarea de revisión, intercambio con autoras y autores para eventuales ajustes que pudieran requerirse, y la compilación de los trabajos para lograr esta publicación.

Las pautas sugerían una estructura del trabajo escrito que contemplara:

a. Presentación de la experiencia
b. Descripción del trabajo educativo de quien lo presenta
c. Reflexiones sobre su experiencia (conclusiones, preguntas, propuestas, etc.)

Las personas interesadas contaban con un período de dos meses, durante abril y mayo, para expresar su disposición a participar. El equipo docente ofreció orientación a quienes así lo requirieron. Los trabajos debían presentarse al finalizar el mes de agosto. Luego el equipo docente realizó una revisión para evaluar posibles ajustes, y finalmente se concretó un encuentro presencial el pasado 10 de diciembre del mismo año 2025 en un salón de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, porque la Cátedra está ubicada en el Instituto de Educación de dicha Facultad.

Finalmente se presentaron 23 trabajos con autoría de 22 educadoras y 7 educadores.

Los relatos fueron organizados en los siguientes capítulos temáticos: Educación con personas adultas mayores, Educación y trabajo, Educación no formal con personas jóvenes y adultas, Educación y ciudadanía, Trabajo educativo en procesos de culminación de la educación media y Educación con personas privadas de libertad.

Se destaca la importancia y el aporte pedagógico dirigido a crear las oportunidades necesarias para que las personas jóvenes y adultas que vuelven a estudiar adquieran las estrategias, competencias y saberes que les serán necesarias a la hora de seleccionar, analizar e interpretar la información que se pone en juego en la educación.

Se realizaron reflexiones en torno a la educación formal y no formal, analizando diferentes modalidades en el desempeño de la función educativa, enseñando contenidos, elaborando materiales didácticos, buscando innovar en estrategias de enseñanza y en algunos casos ampliar desde ella el concepto de educación trascendiendo la mera transmisión, y en la tutoría y mediación, tanto en forma presencial como virtual.

Es interesante destacar las reflexiones acerca de la importancia de la intermediación pedagógica en los procesos educativos, la promoción de la autovaloración y la autoestima, porque el apoyo a la culminación y continuidad educativa se ve enmarcado en la potenciación de las capacidades de los y las participantes, en una perspectiva de educación para el mejor y más amplio ejercicio de la ciudadanía reflexiva, crítica y propositiva.

Equipo docente responsable del proyecto integrado por:
María Eugenia Bove, Jorge Camors, Vicente Cancellara, Alicia Dambrauskas, Flavia Dittamo, Dalton Rodríguez y Gianela Turnes.

Parte I.

Relatos de trabajo educativo con personas adultas mayores

Adultos mayores y ciudadanía. Reflexiones sobre el ejercicio de la ciudadanía en los espacios socioeducativos para personas adultas mayores del Programa Aprender Siempre (PAS- MEC).

Andrea Gil de Mello,
Silvana Sisnández Suárez,
Vanina Luchino Lerda y
Mercedes Marra Diana

Presentación de la experiencia

El siguiente ensayo se enmarca en la experiencia de trabajo del Programa Aprender Siempre (PAS) con personas adultas mayores[1]. El PAS es un programa de educación no formal que pertenece a la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Desde el año 2008 desarrolla propuestas y actividades socioeducativas para personas jóvenes y adultas a nivel nacional como expresión de una política pública definida por la Ley General de Educación (Ley N° 18.437, 2008).

A partir del reconocimiento de la Educación No Formal como vía para el aprendizaje y como manifestación de una cultura educativa a lo largo de la vida, el PAS delinea sus objetivos en torno a la promoción del aprendizaje permanente como un derecho humano esencial de la ciudadanía desde un enfoque comunitario y participativo. En tal sentido, se propone dar respuesta a demandas[2] de espacios socioeducativos con propuestas flexibles y de calidad en diversidad de contextos comunitarios, especialmente en los caracterizados por situaciones de vulnerabilidad social de distinto tipo. Los espacios se desarrollan entre los meses de marzo y noviembre, con una frecuencia semanal.

---

1 Consideramos relevante aclarar que a lo largo del texto mencionaremos indistintamente "personas adultas mayores", "personas mayores" y "vejeces" para referirnos a la población en cuestión. Si bien entendemos que cada una de estas categorías tiene sus diferencias consideramos que, a los efectos del texto y desde la perspectiva de trabajo del PAS, son complementarias. Elegimos referirnos a las vejeces en plural, para resaltar la heterogeneidad en esta etapa vital por la que transitan las personas adultas mayores. Este concepto incorpora las dimensiones culturales, sociales, de género y económicas, entre otras, dentro de dicho proceso. Cabe aclarar que el PAS no se rige estrictamente por la ley 17.796 que define como personas adultas mayores a quienes llegan a los 65 años, sino que convoca a todas aquellas personas que se sientan identificadas con esta etapa vital.

2 El PAS define sus territorios de trabajo en base a las solicitudes que realizan instituciones públicas o privadas, organizaciones sociales o colectivos. El Programa no posee sedes o locales propios, sino que se aloja en espacios físicos provistos por dichas instituciones. Al no tener referencia en el territorio, es fundamental trabajar desde una perspectiva interinstitucional y articular con los actores locales.

Para este artículo, definimos como experiencia a analizar la implementación de los cuatro espacios educativos destinados a personas adultas mayores que se desarrollaron durante 2024 en distintas instituciones y grupalidades, con anclajes territoriales y demandas institucionales diversas. Estos son: el Centro de día de la ciudad de Rocha; la Red de adultos mayores de la localidad de Young (Río Negro), el Grupo Arcoiris de La Paz (Colonia) y el Grupo Colombinas, de la ciudad de Montevideo.

Nos interesa reflexionar sobre los aspectos comunes de la tarea educativa en relación al ejercicio de la ciudadanía con personas adultas mayores para obtener insumos que permitan pensar esta línea de trabajo en el marco institucional del PAS. Cabe aclarar que, tener una mirada conjunta sobre dichas prácticas para esta ocasión, no significa dejar de lado el reconocimiento de la heterogeneidad de condiciones y características de cada grupo y su contexto.

Si bien el trabajo socioeducativo con personas adultas mayores no ha sido una línea prioritaria para el PAS, es importante reflejar su representatividad numérica en cuanto a participantes del programa, dado que nos permite dimensionar el alcance de las intervenciones en la política pública. En este sentido, dentro de los datos recabados por el programa durante el 2024 vemos que las personas mayores de 65 años representaron el 28,3% del total de las personas que participaron de todas las propuestas desarrolladas en ese año. Al consultarlas sobre el motivo por el cual se vincularon a la propuesta educativa aparece la socialización como principal razón, seguida del interés por incorporar nuevos aprendizajes.

Por otra parte, dentro de las experiencias seleccionadas identificamos ciertas características muy disímiles entre las personas participantes. Por ejemplo, el nivel socioeconómico, el acceso a propuestas culturales, sociales y educativas asociadas a la territorialidad (ruralidad o urbanidad), las redes de contención con las que cuentan (o no), la diversidad de situaciones relacionadas con la salud, son algunos factores que atraviesan los espacios. En contraposición, uno de los rasgos en común que se identifican es que la gran mayoría de sus participantes son mujeres.

El trabajo en torno al ejercicio de la ciudadanía con personas adultas mayores interpela nuestras prácticas y nos plantea nuevos desafíos asociados a la vejez[3]. Algunas preguntas que nos surgen son: ¿cuáles son las formas de participación activa que se promueven en el espacio educativo?, ¿en qué instancias se sienten reconocidas y valoradas en sus saberes y trayectorias?, ¿en cuáles no?, ¿cómo conciben el ejercicio de sus derechos?, ¿cómo repercuten los discursos marcados por la estigmatización de la vejez en sus identidades y prácticas cotidianas?, ¿por qué es pertinente el trabajo educativo del PAS con esta población?

Descripción del trabajo educativo

El PAS ha desarrollado una metodología propia vinculada a generar espacios educativos de calidad en contextos de gran inestabilidad y/o vulnerabilidad a la que se denominó *Pedagogía del eslabón* (Programa Aprender Siempre, 2019, pp. 20-21). En esta metodología hay dos aspectos que resultan centrales: por un lado, la calidad de cada instancia educativa ante la asistencia intermitente; por otro lado, la organización de la secuencia pedagógica en eslabones con sentido propio, pero también con un cierto sentido de trayectoria hacia objetivos de mayor alcance.

3 La vejez no es solo un tramo etario que obedece a la cronología y que se traduce en características biológicas y fisiológicas (disminución de la capacidad de funcionamiento biológico-física), sino que también tiene significaciones sociales que varían en cada cultura y en cada momento histórico.

La propuesta educativa es llevada adelante por duplas pedagógicas, lo que permite una mirada complementaria sobre el proceso, las personas participantes y las demandas emergentes. Esto cobra relevancia en los contextos de vulnerabilidad donde se vive una gran exigencia emocional y existen múltiples complejidades. En particular, en el abordaje con vejeces, el trabajo en duplas facilita dar respuesta a los requerimientos personales para garantizar la inclusión educativa (vinculado sobre todo a la movilidad física, dificultades auditivas o visuales, dificultades cognitivas, entre otras).

Por otro lado, dentro de las características del PAS, se destaca la flexibilidad en las propuestas pedagógicas, y esto favorece la adecuación a los intereses y necesidades de las y los participantes. Las propuestas del PAS ponen en el centro al sujeto de la educación y es a partir de sus intereses e inquietudes, sus trayectorias vitales y saberes previos que se diseñan los caminos que tomará el proyecto socioeducativo. En palabras de una participante de La Paz: "Nosotros mismos fuimos presentando los temas, sale de la reunión, de lo que cada uno le gusta o cada uno quiere. Un día fue plástica, hicimos dibujos y pinturas; otro día fue teatro porque hay una compañera que sabe de teatro".

Esta concepción pedagógica permite implementar una metodología de trabajo situada que facilita la motivación para aprender y la promoción de aprendizajes significativos. Los contenidos a desarrollar se van adaptando a medida que transcurre el proceso, con la posibilidad de ir rediseñando el plan de acción según los emergentes, imprevistos, nuevos intereses y condiciones de la grupalidad.

En el caso de las personas adultas mayores, este aspecto es de gran importancia dado que permite revalorizar sus saberes previos y dar continuidad a las trayectorias educativas desde un abordaje alternativo que tiene como eje transversal la dimensión de ciudadanía. Dentro de esta, destacamos la promoción de contenidos vinculados a la participación democrática, la toma de decisiones sobre sus propios aprendizajes y el respeto por la diversidad.

Entendemos que la revalorización de los saberes previos y la activación de nuevos intereses que los conecten con otros aprendizajes aportan a que las personas sean protagonistas de sus propios procesos educativos, resignificando en el caso de las personas mayores, su posicionamiento social. Con relación a esto las participantes expresaron: "Me siento como más activa, porque después que nos jubilamos es como que nos quedamos quietitos, no hacemos nada. Entonces, estoy más activa", "Nunca pensé que tenía tanto aprendizaje, que no sabía si podía hacer eso."

En cuanto a la promoción de la autonomía en el espacio educativo se incentiva a que los participantes logren la gestión de sus aprendizajes incluyendo el manejo de los medios, el tiempo, el espacio, los recursos y las interacciones grupales. En este sentido, y en base a las experiencias educativas mencionadas, destacamos la implementación de espacios grupales para la toma de decisiones en lo que respecta al rumbo del espacio educativo. De esta forma, surgen actividades y contenidos inicialmente no previstos por la dupla pero que apuntan a promover la toma de decisiones en torno a qué aprendizajes interesa poner en juego y cómo concretarlos. Por ejemplo, salidas culturales o de tránsito por el espacio público, intercambios con otros grupos, invitaciones a referentes que aporten sobre ciertas temáticas, etc.

En ese marco, al trabajar la autonomía es fundamental partir del nivel alcanzado por los participantes y aspirar a lograr un nivel más desafiante, que suponga un problema a resolver (personal y grupalmente) sin dejar de ser accesible. En cuanto a los medios que se dispondrán para la promoción de la autonomía, nos referimos a un diseño pedagógico que guíe el "proceso de autonomización" (Meirieu, 2003, p.88) y que, progresivamente, vaya desapareciendo a medida que los soportes ya no son indispensables. Frente a esto, es

importante reconocer tanto el riesgo de generar una frustración ante la imposibilidad de alcanzar la meta planteada como la posibilidad de caer en prácticas infantilizantes de las personas mayores.

En este punto, consideramos que la dimensión del error tiene un gran potencial para el proceso educativo en relación a la promoción de la autonomía, pero que es importante también vigilar el fracaso. Como ejemplos de esto, en las experiencias analizadas podemos remarcar algunos viajes o salidas didácticas grupales que no lograron concretarse porque requirieron de gestión de recursos y de esfuerzos a los que el grupo no pudo responder. Se plantearon metas desafiantes que no se alcanzaron por diversas razones y esto generó malestares, sensaciones de enojo o la situación de enfrentarse a las propias limitaciones, aspectos que la dupla pedagógica tuvo que retomar y seguir trabajando con el grupo.

De esta manera, concebimos al espacio educativo como un lugar de "ensayo" o laboratorio que puede generar también efectos en el "afuera". La actitud proactiva en el ejercicio de sus derechos dentro del espacio educativo puede impactar en la toma de decisiones sobre la cotidianeidad de las personas mayores. Por otro lado, el gran bagaje cultural y vital con que cuentan sus participantes es un gran potencial para la reflexión en torno a la vida cotidiana y en comunidad. A esto sumamos el componente central de la socialización como motivador inicial para la participación, por lo que el diálogo respecto a distintas temáticas surge espontáneamente y se configura como una oportunidad para la problematización y promoción del pensamiento crítico.

En este sentido, el espacio educativo es un ámbito propicio para el debate de ideas y el trabajo grupal, que implica habilidades sociales como la escucha, el respeto, el trabajo en equipo, entre otras. Allí se genera un microespacio de ejercicio democrático donde aprenden a expresarse, debatir, convivir en la diversidad y gestionar el conflicto. Entre las habilidades promovidas las participantes destacan: "Compartir, escuchar, aprender, enseñar", "comunicar más en el grupo".

Sin ánimo de romantizar el trabajo grupal, creemos que también es importante traer la dimensión del conflicto y su potencial socioeducativo. Este puede aparecer a partir de distintos posicionamientos políticos de los participantes, presentándose como una oportunidad para el debate o el cuestionamiento de los puntos de vista propios. En ocasiones, estas diferencias aparecen motivadas por los contenidos (implícitos o explícitos) planteados en los proyectos socioeducativos y se presentan como un gran desafío para la dupla pedagógica. Algunos ejemplos se vinculan a la mirada de género, problemáticas sociales o incluso dificultades vinculares dentro del grupo o disputas por el liderazgo.

De las experiencias de trabajo mencionadas se desprende que el trabajo con personas adultas mayores no está exento de conflictos interpersonales. Identificamos que sigue siendo necesario recordar que la convivencia es la norma fundamental, ya que es la "regulación de las relaciones entre sujetos diferentes" (Siede, 2007a, p.200), y su objetivo es promover la vida en común, invitando a integrar una comunidad. Para esto, se ha utilizado la estrategia de generar encuadres de respeto por la diversidad de opiniones, de escucha, que promuevan la resolución de conflictos de forma asertiva y cuidada.

Por otro lado, la convivencia implica ampliar la mirada hacia el contexto. Desde esta perspectiva, los proyectos socioeducativos buscan el diálogo permanente con los actores sociales particulares de cada territorio, lo que permite reforzar tramas comunitarias significativas. Es así que, resultan imprescindibles las articulaciones interinstitucionales en pos de promover proyectos participativos que generen impacto en el territorio. Algunos ejemplos de experiencias concretadas durante el 2024 fueron: intercambios intergeneracionales con infancias y adolescencias, organización de la celebración del Día

Internacional de las Personas Mayores en la plaza central de una localidad y actividades comunitarias que incluyeron el intercambio de saberes.

Reflexiones sobre la experiencia

Como punto de partida, tomamos varias nociones y conceptos con la finalidad de orientar el análisis y la reflexión del encuentro entre *adultos mayores y ciudadanía*.

Según Lewkowicz (2008, p. 20), "El ciudadano es el tipo subjetivo resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley. Es el sujeto constituido en torno de la ley". Dicha producción se realiza básicamente en la familia y la escuela (en sentido amplio) e implica, básicamente, incorporar la noción de que la ley como institución es igual para todos y todas, es decir, que permite o prohíbe por igual.

Por otra parte, siguiendo a Jelin (2020, p. 1009), entendemos que:

> *"Desde una perspectiva analítica más amplia, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados (Van Gunsteren, 1978). Tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y de cambio. Más que una lista de derechos específicos, que es cambiante e históricamente específica, esta perspectiva implica que el derecho básico es el "derecho a tener derechos". (Arendt, 1973; Lefort, 1987)*

La ciudadanía también implica una dimensión política, ya que tiene que ver con la esfera pública, lo común y compartido con otros, la creación de una identidad colectiva como base para generar pertenencia. Esta idea también está vinculada a la construcción de identidad y subjetividad, cualidades en permanente cambio y construcción, incluso en las vejeces.

Ahora bien, sabemos que a pesar de que la ley es vinculante, esto no se traduce en igualdad para toda la ciudadanía. El espacio social, lo común con otros y lo colectivo son aspectos previos y necesarios para esta construcción. En este sentido, cobra relevancia la promoción de espacios educativos para personas adultas mayores. Estas prácticas educativas pueden ser pensadas como restitutivas de derechos y de composición social porque pretenden "... unir lo fragmentado, articular aquello separado y disperso, para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación" (Silva, 2022, p. 11)

Entendemos que desde el PAS se genera un espacio propicio para transformar el concepto de ciudadanía clásico, favoreciendo el empoderamiento de las personas sobre su cotidianeidad, su comunidad, su entorno y su cultura, para reforzar (o convertirse) en sujetos activos, protagonistas de sus propios procesos. Ese concepto de ciudadanía es posible si pensamos en espacios educativos capaces de promover conocimientos, actitudes, formas de pensar y elegir que posibiliten el bienestar individual y comunitario.

En tal sentido, el programa está en consonancia con algunos marcos normativos que apuntan a la integración social y a mejorar las condiciones de vida de esta población. En ellos se visualiza que el acceso al sistema educativo les permite fortalecer la integración comunitaria y el acceso al patrimonio cultural a lo largo de toda la vida. A pesar de la existencia de dichos marcos normativos, en la práctica nos enfrentamos a que las propias instituciones que realizan las demandas socioeducativas presentan ciertos prejuicios sobre la vejez. Las solicitudes que se realizan al PAS muchas veces están vinculadas a la realización de manualidades y actividades de estimulación cognitiva, sin hacer foco en la promoción de la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía.

Desde el programa consideramos que para la promoción real del ejercicio de la ciudadanía es necesario realizar una planificación en dos sentidos: por un lado, hacer uso de la red de recursos disponibles y, por otro lado, la estimulación de habilidades sociales y contenidos. En cuanto a la red de recursos, consideramos que es clave la realización de un diagnóstico del contexto que permita relevar con qué actores y experiencias se cuenta para, posteriormente, proyectar una intervención socio-comunitaria y promover el ejercicio de los derechos sociales y culturales.

> *Trabajar con la red de recursos y servicios significa articular y coordinar proyectos que constituyen un medio para promocionar individual y colectivamente al conjunto de la ciudadanía y concretamente el incluir a los grupos con los que trabajamos e incorporarlos a los procesos de decisión y participación de su propia trayectoria cultural y educativa, esto es, de sus propias decisiones y responsabilidades como ciudadanos en el tejido comunitario donde viven (Arévalo y García, 2017).*

Entendemos que, en el caso de las vejeces, trabajar desde el eje de *ciudadanía* implica "ir a contrapelo" del rol asignado socialmente asociado a la pasividad, la improductividad, las limitaciones físicas, la falta de autonomía, etc. Implica fortalecer a estas personas en una edad en la que el sistema productivo las considera "descartables", lo que provoca una estigmatización de la vejez en términos de "molestia" o "recarga" para las familias y la sociedad. De ahí se desprende la importancia de construir propuestas socioeducativas no infantilizantes, de empoderamiento, desde una perspectiva de derechos. Propuestas donde se habiliten espacios de expresión y manifestación de ideas, así como de construcción colectiva.

En el caso del PAS, la socialización suele ser uno de los motivos principales para vincularse a las propuestas educativas, dado que disminuye el aislamiento social frecuente entre las personas adultas mayores. Por lo tanto, dichos espacios construyen nuevos lazos sociales aportando a la construcción de la trama social y comunitaria, a la vez que promueve el bienestar de las personas. Entendemos que desde allí se genera una plataforma potente desde la cual poner otra vez en juego la motivación por el aprendizaje.

Por todo lo desarrollado en este artículo, concluimos que el trabajo socioeducativo que realiza el PAS con esta población es pertinente y fundamental para promover el ejercicio de la ciudadanía y garantizar el derecho al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Creemos que los contenidos y habilidades promovidos son herramientas poderosas para fortalecer la democracia, especialmente en este sector de la población tan estigmatizado y relegado.

Luego de haber transitado por el proceso de reflexión necesario para la escritura de este trabajo, consideramos que el PAS ha generado aprendizajes sobre la práctica y, a la vez, ha identificado desafíos en torno a los cuales seguir pensando. En este sentido, pudimos constatar que para la implementación de espacios educativos con personas adultas mayores es necesario tener una presencia territorial que facilite la construcción de figuras de referencia. Considerando la realidad vinculada a que el tiempo pedagógico con los grupos es acotado, se vuelve indispensable tejer alianzas con los actores locales para poder lograr el cumplimiento de los objetivos educativos.

Otros desafíos que visualizamos tienen que ver con las limitaciones institucionales (tanto del MEC como de las instituciones que realizan las demandas) vinculadas al acceso a recursos y a la falta de formación específica de los profesionales en educación para adultos mayores.

A modo de reflexión final, vemos como un aspecto interesante pensar de qué forma el trabajo socioeducativo y la reflexión en torno a las vejeces impacta en los participantes a la vez que interpela directamente nuestros propios procesos de envejecimiento.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R., y Scavino, S. (2018). *Vejeces de las mujeres: Desafíos para la igualdad de género y la justicia social en Uruguay*. Doble clic.

Arévalo, D., y García, S. (2017). Comprender y ejercer la ciudadanía como educadores. *Revista de Educación Social*, (24). https://eduso.net/res/revista/24/miscelanea/comprender-y-ejercer-la-ciudadania-como-educadores

Domínguez, P., Lahore, H., y Silva, D. (2013). *Itinerarios para educadores: Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes*. INAU/La Barca.

Jelin, E. (2020). Las tramas del tiempo: *Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales. Antología esencial*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201222032537/Antologia-Elizabeth-Jelin.pdf

Ley N° 17.796. (2004, 19 de agosto). https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17796-2004

Ley N° 18.437. (2008, 12 de diciembre). Ley General de Educación. https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf

Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del Aburrido*. Paidós.

Meirieu, Ph. (2003). *Frankenstein Educador*. Alertes.

Programa Aprender Siempre. MEC. (2019). *El Programa Aprender Siempre a once años de su creación*. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/programa-aprender-siempre-once-anos-su-creacion-2008-2019

Siede, I. (2007a). Justicia en la Escuela. En I. Siede, *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 179-205). Paidós.

Siede, I. (2007b). Hacia una didáctica de la educación ética y política. En G. Schujman & I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar: Aportes para la formación ética y política*. Aique.

Silva, D. (2022). De la pedagogía de lo represivo a la pedagogía de la composición. *Revista de Educación social*, (15). https://eduso.net/res/revista/15/el-tema-analisis-y-reflexiones/de-la-pedagogia-de-lo-represivo-a-una-pedagogia-de-la-composicion

Comentario al artículo "Adultos mayores y ciudadanía. Reflexiones sobre el ejercicio de la ciudadanía en los espacios socioeducativos para personas adultas mayores del Programa Aprender Siempre (PAS- MEC)" de Andrea Gil de Mello, Silvana Sisnández Suárez, Vanina Luchino Lerda y Mercedes Marra Diana

Comenta: Jorge Camors

El ensayo se enmarca en la experiencia de trabajo del Programa Aprender Siempre (PAS) con personas adultas mayores. Esto ya de por sí, es una innovación en el contexto de las políticas y programas de la educación nacional, al abordar la educación no formal con personas adultas mayores, a lo que agrega, en forma auspiciosa, el desarrollo de experiencias en diferentes territorios del país[4].

Reconoce la educación no formal "como vía para el aprendizaje y como manifestación de una cultura educativa a lo largo de la vida", proponiendo objetivos "en torno a la promoción del aprendizaje permanente como un derecho humano esencial de la ciudadanía desde un enfoque comunitario y participativo." Se destaca la flexibilidad en las propuestas educativas, atendiendo los intereses y necesidades de las y los participantes, ubicando al o la participante en el centro, para adecuar e implementar una propuesta educativa.

El trabajo da cuenta de las posibilidades educativas de personas que manifiestan que la socialización es la razón para participar, seguida del interés por incorporar nuevos aprendizajes.Una población con características muy disímiles entre las participantes, lo cual es una oportunidad y un desafío, a la vez, en el trabajo educativo.

> *"En el caso de las personas adultas mayores, este aspecto es de gran importancia dado que permite revalorizar sus saberes previos y dar continuidad a las trayectorias educativas desde un abordaje alternativo que tiene como eje transversal la dimensión de ciudadanía."*

El trabajo en torno al ejercicio de la ciudadanía con personas adultas mayores, les genera a las autoras interesantes preguntas, tales como:¿cuáles son las formas de participación activa que se promueven en el espacio educativo?, ¿en qué instancias se sienten reconocidas y valoradas en sus saberes y trayectorias?, ¿en cuáles no?, ¿cómo conciben el ejercicio de sus derechos?, ¿cómo repercuten los discursos marcados por la estigmatización de la vejez en sus identidades y prácticas cotidianas?

Describen el trabajo realizado, destacando la Pedagogía del eslabón (Programa Aprender Siempre, 2019, pp. 20-21), "una metodología propia vinculada a generar espacios educativos de calidad en contextos de gran inestabilidad y/o vulnerabilidad". También se menciona una propuesta de trabajo

4 De las cuatro experiencias analizadas, tres son del interior: Rocha;, Young (Río Negro), La Paz (Colonia).

en duplas, conveniente para re/pensar el trabajo educativo, tradicionalmente pensado en clave individual.

Describen una metodología conjugando medios y fines, creando y enriqueciendo un ambiente educativo propicio para la participación, toma de decisiones en forma grupal y potenciando los procesos de autonomía. En este marco se ubican los contenidos de las actividades: los propuestos inicialmente, los que introducen los y las participantes y la síntesis final.

En síntesis, una descripción de la metodología muy interesante para re/pensar la educación en general, la educación con personas jóvenes, adultas y adultas mayores, en particular.

Finalizan con reflexiones muy relevantes y pertinentes

Resulta de mucho valor, incluir el ejercicio de ciudadanía, en la metodología, en los contenidos y en los objetivos de la educación con personas adultas mayores. Esto contempla la responsabilidad y oportunidad de actuación en la vida social y pública, "lo común y compartido con otros, la creación de una identidad colectiva como base para generar pertenencia. Esta idea también está vinculada a la construcción de identidad y subjetividad, cualidades en permanente cambio y construcción, incluso en las vejeces."

El trabajo se fundamenta en un marco teórico potente con una bibliografía pertinente que aporta a la línea de investigación con especificidad.

Desde nuestra perspectiva es un trabajo muy bien escrito, con reflexiones importantes y fundamentadas, incluyendo evidencias; todo ello es una contribución a la educabilidad, con evidencias, de las personas adultas mayores.

.

Educación y personas adultas mayores. Reflexiones y aportes desde la Educación Social a partir de dos experiencias

Analía González

Introducción

Este artículo surge luego de transitar por dos experiencias formativas relacionadas a la educación de personas adultas mayores en 2024, cada una con sus características particulares y su forma de aproximación al tema de estudio. Sin dudas, la posibilidad de contar con ambas miradas enriqueció el análisis y la reflexión posteriores.

Es de interés enfatizar que no es la intención realizar un trabajo comparativo, sino contribuir a entender la diversidad en las vejeces y cómo esto impacta en la materialización de un derecho fundamental.

Las experiencias

Una de las experiencias se dio en el contexto del Espacio de Formación Integral (EFI) *La educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores en otros ámbitos*, en el ámbito de la Cátedra UNESCO EPJA, que convoca a la producción de este artículo.

A través de este espacio, se pudo participar, a lo largo del año, de distintos talleres en la Universidad Abierta para la Educación no Formal de Adultos (UNI3), de Montevideo. UNI3 es una sociedad civil sin fines de lucro, orientada a la educación permanente de las personas adultas mayores, que reconoce como derecho inalienable el aprendizaje durante toda la vida. Para su ingreso no se solicita acreditación de saberes, no se extienden certificaciones, no hay calificaciones ni evaluaciones. Se paga una cuota social, cuyo monto se encuentra en el entorno de los mil pesos uruguayos, la que permite a los participantes realizar hasta cuatro talleres, que se agrupan en las siguientes áreas: arte y manualidades, ciencias, idiomas, intercambios culturales, literatura y escritura, lúdicos cognitivos, movimiento, tecnológicos y vivenciales. También se brindan charlas académicas, conferencias, paseos y actividades sociales.

Con un enfoque cualitativo, a través de la observación (participante y no participante) y un grupo de discusión, se intentó reflexionar y analizar cuáles son las principales motivaciones de las personas mayores para asistir a esta propuesta y qué las hace sostener su presencia en este espacio.

En paralelo, motivada por un trabajo propuesto en la asignatura Investigación Educativa de la formación en Educación Social -en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES)-, se llevó a cabo un trabajo de investigación con personas adultas mayores que participan del programa de Soluciones Habitacionales del Instituto de Seguridad Social (BPS), a través del

cual se otorgan viviendas a personas jubiladas y pensionistas con ingresos mínimos. Allí, se realizaron entrevistas con el objetivo de recuperar la percepción de las personas acerca de sus experiencias educativas.

Tuvieron lugar ocho entrevistas semi-estructuradas, con el objetivo de obtener cierta información concreta y, al mismo tiempo, dar lugar a que pudieran surgir otras cuestiones de lo educativo, lo no formal, lo informal, entre otras. Por ejemplo, si la persona no asistió a instituciones de educación formal, se intentó guiarla para dar lugar a sus experiencias en los distintos ámbitos informales donde también adquirió conocimientos.

Hallazgos

En el caso de UNI3, se observó que las principales motivaciones de las personas adultas mayores que asisten se ubican en torno al acceso al conocimiento, ya sea para aprender cosas nuevas o para reforzar saberes «oxidados». También surgió la necesidad de acceder a espacios de socialización, donde «compartir experiencias, conocer personas interesantes» y a un mejor aprovechamiento del tiempo. Lo anterior se asocia a la vida luego del retiro, donde se liberan tiempos que antes eran ocupados por la rutina laboral, lo que es visto por las personas participantes como una posibilidad de hacer aquellas cosas que antes no eran posibles por falta de tiempo.

Una vez que las personas están integradas en el centro, manifiestan haber superado sus expectativas respecto a lo que buscaban, ya que en este punto aparece un componente vinculado a lo emocional, que tiene que ver con cómo se sienten al ser parte de la propuesta, al compartir con otras personas de su edad, lo que podría explicar su continuidad allí. De alguna forma, la asistencia y participación en estos talleres tiene un efecto transformador en su vida, una cuestión que se presenta como necesaria en esta etapa vital para enfrentar los nuevos retos y más aún en un momento en el que las personas no son valoradas como sujetos sociales.

En relación al trabajo investigativo llevado a cabo en el complejo habitacional del BPS, que estuvo más enfocado en la percepción de las propias personas sobre sus experiencias educativas, surgieron algunas ideas en torno al nivel e intereses educativos de los participantes y su imagen de la vejez.

En general, las personas participantes del programa cuentan con un bajo nivel educativo culminado (primaria), ya que por distintas situaciones de vida se vieron priorizadas en su lugar otras necesidades básicas (alimento, vivienda, o cuidado de otros familiares). Además, la mayoría expresaron una visión negativa sobre la vejez, reflejada en ideas como la de que las personas adultas mayores «ya no pueden aprender» o que no tienen nada que aportar en la sociedad actual. Acerca de sus intereses educativos, cuando los había, estos aparecen fuertemente vinculados a lo laboral (aprender a hacer algo para tener más ingresos). En algunos casos no se mostró interés por esta dimensión.

Lo anterior refleja también una visión muy instalada aún en la sociedad sobre lo que «es» y «no es» educativo. En este caso se asocia a la educación con lo formal, con lo áulico y con cierto rango de edad de quienes estarían habilitados para aprender. Esta concepción se opone a la idea desde la que se pretende abordar este artículo, el de la educación a lo largo y ancho de la vida, en la que se profundizará más adelante.

Sin dudas, la posibilidad de haber tomado contacto con estas dos realidades permeó la forma de observar cada una de ellas, ya que los mismos elementos fueron observados en relación. Como se mencionaba antes, si bien no se realizó un trabajo comparativo, ya

que se trata de escenarios muy distintos y se considera que la muestra poblacional no es suficiente para representar una realidad mucho más amplia, permite tener una pista sobre la diversidad en las vejeces y nos invita a pensar en otras posibles formas de dar respuesta a distintas necesidades educativas.

Cabe destacar que actualmente existe un convenio entre BPS y UNI3, a través del cual se otorgan becas a personas jubiladas y pensionistas que cumplen ciertos requisitos para asistir a los talleres de UNI3. A pesar de esta posibilidad, si nos centramos en lo manifestado por las personas entrevistadas del complejo, se presentan algunas barreras en el acceso y en principio, no se trataría de obstáculos institucionales. Si bien están las posibilidades de asistir, no así el deseo de las personas por hacerlo.

El efecto transformador de las prácticas educativas

Con base en la experiencia en UNI3 pude apreciar el efecto que tiene en las personas adultas mayores la posibilidad de participar de estos espacios y prácticas educativas pensados para y entre personas adultas mayores. En general, las personas entrevistadas mostraron entusiasmo por participar y fueron contundentes en el efecto que esto tiene en su diario vivir: el hecho de poder ampliar o reforzar conocimientos y compartir con otras personas que se enfrentan a las mismas dificultades y viven situaciones similares.

Si bien es claro que la mayoría de las personas que participan de esta propuesta pertenecen a un grupo social con características identitarias propias, en su mayoría con amplios recorridos educativos en lo formal (muchas de ellas profesionales retiradas), esto no quita que podamos tomar de esta experiencia algunas pistas replicables en otras condiciones. Una de estas puede estar relacionada con la concepción de vejez del centro, que considera a la persona adulta mayor valiosa para la sociedad en la que vive, como alguien que puede aportar y enriquecerse con nuevos conocimientos.

Por el contrario, en el complejo de viviendas se observó una imagen de la vejez negativa y excluyente. El hecho de participar de una propuesta educativa no se encontraba en su campo de posibilidades. Si bien existen diferencias en cuanto a los recorridos de vida y las condiciones materiales que podrían explicar lo anterior, allí se manifestó algo más, respecto a la autopercepción de las personas sobre sí mismas, que es parte de una construcción colectiva que nos debe interpelar como sociedad.

Es claro que el tema tiene muchas aristas y no se puede reducir el fenómeno únicamente a las acciones de los sujetos, pero es deseable que todas las personas adultas mayores puedan acceder a prácticas transformadoras como las observadas en UNI3. Quizás esto implique pensar en otro tipo de propuestas que se ajusten a las distintas realidades y para esto es necesario comprender la realidad.

No sabemos vivir

> *"No sabemos ni sobrevivir ni convivir: tenemos que aprenderlo todo, desde que nacemos hasta que morimos" (Garcés, M., 2020, No sabemos vivir).*

A lo largo de nuestra existencia podemos aprender muchas cosas pero siempre nos vamos a estar enfrentando a una etapa nueva, desconocida, de la que no sabemos. Además, frente al aumento de la esperanza de vida y el constante cambio en la producción de conocimientos, la idea de una educación limitada a ciertos rangos etarios y en determinados espacios físicos, ha demostrado ser reduccionista.

Esta idea está estrechamente ligada a la concepción de educación formal y se limita a los espacios educativos institucionalizados. Si bien respondió a los problemas de un momento

histórico particular, se enfrenta hoy a un escenario muy distinto y demanda nuevas formas de hacer para dar respuesta a las nuevas problemáticas sociales. Claro que lo anterior no quiere decir que no sea necesaria una educación formal, pero no es suficiente.

En este contexto surge la idea de una educación a lo largo y ancho de toda la vida. Ahora bien, ¿qué entendemos por esto? Moreno y García (2017) la definen en tres dimensiones: tiempo, espacio y metas. En relación al tiempo, esta educación abarca toda la vida y no se limita a la infancia y la juventud. Esto sucede porque el mundo evoluciona de forma rápida y nos exige constante actualización y los conocimientos que adquirimos en el pasado no servirán para siempre.

En lo que refiere al espacio, no se reduce al aula, a una escuela o liceo, sino que está presente en todos los ámbitos en los que se mueven las personas: el barrio, la familia, los grupos de amigos, etc.

Por último, los autores proponen la dimensión de las metas. Esta dimensión refiere a las distintas formas de aprender, el «aprender a hacer», «aprender a aprender», aprender a ser mejor persona y a convivir con el resto de la sociedad. En este punto se entrelaza lo formal con lo informal, el desarrollo de las capacidades innatas con las nuevas competencias adquiridas, lo singular con lo plural y abarca todos los ámbitos. Sin dudas, esta concepción representa de forma más fiel la realidad, que no es estática, sino rica en su diversidad.

Esta concepción de la educación nos desafía a reflexionar en conjunto y si bien hoy nos convoca en el contexto de la educación de personas adultas mayores, puede ser entendida como una oportunidad para revisar todo el sistema educativo.

En la misma línea, es necesario pensar en cuestiones más básicas de la educación, como la que se plantea Garcés (2020) al preguntarse «cómo queremos ser educados». Esta pregunta plantea algunas ideas interesantes sobre la posibilidad de posicionarnos desde un lugar crítico ante las formas de desigualdad actuales: qué necesitamos para vivir, qué es lo esencial para la vida, quiénes deben aprender, de quiénes. Además, siguiendo con las ideas de la autora, hacernos esta pregunta desde un «nosotros» nos permite encarnar la cuestión, ponerle el cuerpo. En un momento de sobreexposición a los acontecimientos globales, donde muchas veces nos abruma la realidad, puede ser una reflexión interesante.

En los últimos tiempos, donde los cambios se producen a un ritmo vertiginoso, lo único que parece ser estable es el cambio permanente. Pero esto no quiere decir que no podamos establecer mecanismos, pensar formas, que contribuyan a poder transitar todas las etapas vitales de una forma que vaya en línea con la dignidad humana y con el cumplimiento de los derechos humanos.

Como se mencionó antes, el avance de la tecnología ha permitido que vivamos más, pero al capitalismo de hoy no le interesan «los viejos», entonces, aparece cierto vacío en el que un grupo importante de personas se convierten en una pieza que no calza en ningún lado.

Al mismo tiempo, asistimos a una realidad en la que sobre las personas adultas mayores recae el cuidado de nietos y nietas o de pares que se encuentran en peores condiciones de salud que sus cuidadores. Además, a esto debemos sumarle otras dimensiones: económicas, de raza, de género, entre otras, que conforman la interseccionalidad de vulneraciones que se pueden presentar.

En este artículo se mencionan dos sectores muy distantes de la población de personas adultas mayores pero también podemos preguntarnos cuál es la situación de quienes habitan en un Establecimiento de larga estadía, o quienes viven en situación de calle. Sin

dudas el escenario es mucho más vasto de lo que se puede abarcar aquí, pero comprenderlo nos permitiría generar los mecanismos para lograr una mayor cohesión social.

En la misma línea, sabemos que el hecho de que existan leyes no es una condición suficiente para que un derecho se materialice. Pero hay acciones que están a nuestro alcance en relación a cómo concebimos la vejez y cuál es su rol social. Como afirma Beauvoir (1970), «cada sociedad crea sus propios valores … la vejez solo puede ser entendida en totalidad, no es solo un hecho biológico, sino un hecho cultural» (p. 20).

Referencias bibliográficas

Beauvoir, S. (1970). *La vejez*. Sudamericana.

Bedmar Moreno, M., Montero García, I. (2017). La educación en personas mayores en Martínez Heredia, N., Bedmar Moreno, M. (Eds.). *Personas mayores y Educación Social. Teoría e intervención* (pp. 135-164). Universidad de Granada.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

UNI3 (s.f.). *Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos*. Montevideo. Recuperado de: https://uni3.uy/uni-3/

Comentario al artículo "Educación y personas adultas mayores. Reflexiones y aportes desde la Educación Social a partir de dos experiencias" de Analía González

Comenta: Vicente Cancellara

El artículo de Analía González visibiliza la diversidad de las vejeces al plantear dos realidades muy diferentes sobre el tránsito por esta etapa de la vida. Asimismo, da cuenta de ciertos mitos y estereotipos que aún continúan vigentes en relación a las personas adultas mayores.

A partir de dos experiencias formativas que ocurrieron en el mismo año, una en UNI3 Montevideo y otra en el Programa de viviendas Soluciones habitacionales del BPS, la autora reflexiona en relación a la forma como las condiciones sociales, económicas y simbólicas influyen en relación a su concepción acerca de la educación.

En su repertorio se pone en juego la noción de educación a lo largo y ancho de la vida, en sus más diversos formatos, remarcando su papel enriquecedor y transformador en el transitar de las personas.

En un contexto poblacional global cada vez más envejecido —que presenta a escala local características que se acentúan especialmente— este trabajo aporta una lectura muy valiosa acerca de la interseccionalidad de las vejeces, en el que se reconoce que las desigualdades en las trayectorias vitales configuran distintos modos de concebir el envejecimiento, el valor de la educación y la participación social.

En definitiva, un trabajo que nos invita a mirar las vejeces desde la complejidad y la dignidad que merecen.

.

De la palabra escrita al tránsito por la experiencia. Una Educadora Social en rol de Profesional del Área Social en un Establecimiento de Larga Estadía para Personas Mayores en Uruguay

Tatiana Romano Barcelona

Este artículo comparte el tránsito por la experiencia en el rol de Profesional del Área Social (PAS) en un Establecimiento de Larga Estadía para Personas Mayores (Elepem) de una Educadora Social recientemente egresada del Instituto de Formación en Educación Social.

El antecedente fundante para esta elaboración fue la investigación monográfica de egreso, centrada en el rol del Educador Social en el ejercicio de la función del PAS dentro de los Elepem lo que implicó una búsqueda profunda relativa a conocer, analizar y reflexionar los diferentes aspectos que hacen al rol: su encargo, obligaciones y sobre todo sus fundamentos y pertinencia educativa social.

En el devenir del proceso, junto a la alianza del tiempo - tanto en su dimensión cronológica así como en la dimensión personal- y tras haber integrado las diferentes nociones teóricas relativas al rol, la motivación investigadora inicial se transformó en un deseo que propició una búsqueda vivencial. Tras el egreso, la posibilidad de ejercer el rol de PAS se concretó, dando lugar a un nuevo aprendizaje, ahora desde la práctica. Este texto es, entonces, un ejercicio narrativo y reflexivo sobre la experiencia educativa social en el rol de PAS.

A continuación, se presentarán algunos de los hitos claves que enmarcan el tema elegido y, casi en simultáneo, se irá entrelazando el pasaje por la experiencia.

Marco normativo: un punto de partida necesario

En el año 2016, Uruguay ratificó -a través de la Ley N°19.430- los postulados de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, aprobada por la OEA en 2015. Con ello, se convirtió en el primer país miembro en adherir a este instrumento jurídico. El documento está estructurado en seis capítulos y cuarenta y un artículos que definen principios, derechos y obligaciones de los Estados parte. Parece interesante mencionar que a casi diez años de este hito en materia de derechos humanos y visibilidad de las personas mayores, trece países de la región la han ratificado.

A su vez, también en el año 2016, y también en materia de derechos de las personas mayores, el Decreto N° 356/016 adquiere un papel central al reunir y reglamentar las distintas normativas vinculadas al cuidado en los Elepem. Por un lado, la Ley N°17.066 otorga al Ministerio de Salud Pública (MSP) las competencias de contralor y la aplicación de sanciones ante eventuales incumplimientos. Por otro lado, la Ley N°19.353, en su artículo 518, asigna al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) la responsabilidad de regular y fiscalizar los aspectos vinculados a la función social dentro de los Elepem. Es en este último donde el PAS ingresa a la órbita de trabajo con las personas

que residen en los Elepem. El artículo 29 establece que "los establecimientos objeto de la presente reglamentación, deberán contar con un profesional del área social" (Uruguay, 2016). Sin embargo no es hasta el año 2019 en donde a través de la ordenanza 1032/19 se establece las diferentes disciplinas que podrán ejercer este rol: "entiéndase por profesional del área social, a los efectos de lo dispuesto en el Decreto N°356/016, a los egresados de las carreras de: a) Licenciatura en Trabajo social; b) Licenciatura en Psicología y c) Educación Social" (MSP, 2019).

Por primera vez se menciona la figura del Educador Social en una función que si bien es abarcativa a otras disciplinas, cada una de ellas desplegará estrategias propias para el desarrollo de la función. Por lo tanto lo educativo contaría con un lugar reservado dentro de un Elepem.

Sobre los modos de nombrar

Dado que toda práctica se sostiene en un marco conceptual, a continuación se presenta la selección de palabras y conceptos que se eligen utilizar, responde a una elección consciente; aquí un breve recorrido por las que se entienden centrales.

En su artículo 2, la Convención ofrece definiciones fundamentales para comprender el enfoque: define el envejecimiento como "el proceso gradual que se desarrolla durante el curso de vida y que conlleva cambios biológicos, fisiológicos, psicosociales y funcionales de variadas consecuencias, las cuales se asocian con interacciones dinámicas y permanentes entre el sujeto y su medio" (OEA, 2015, p. 4). Asimismo, define la vejez como una construcción social, reconociendo que no existe una única manera de representarla ni de vivirla. Se la entiende como un fenómeno multidimensional e interseccional, atravesado por múltiples factores. En esta línea, Manes et al. (2016) señalan que "entender la categoría de vejeces múltiples permite dejar a un lado la universalidad y dar cuenta de la interseccionalidad. Por tal nos referimos a las múltiples formas de opresión estructural que operan simultáneamente en las personas adultas mayores, atento a su género, situación socioeconómica, diversidad cultural, territorio de nacimiento y de vida" (p.11).

Hablar de vejeces -en plural- implica reconocer entonces la diversidad de formas de envejecer y de habitar esta etapa de la vida, entendiendo que cada vejez está compuesta por historias, cuerpos, géneros, territorios y condiciones diversas que se han integrado a la vida desde el día en el que nacemos, es decir desde el día en el que comenzamos a envejecer. También dentro del segundo artículo, la Convención antes mencionada propone el uso del término persona mayor para referirse al sujeto, atendiendo a una perspectiva de género y de derecho es que en adelante se utilizará en alusión al sujeto.

En primera persona: inaugurando la experiencia

Ser Educadora Social en el rol de PAS ha significado una invitación personal a navegar en el cruce entre lo educativo, lo institucional, la intervención social así como la interpretación de las singularidades de los diferentes sujetos con los que el PAS dialoga para el ejercicio del rol. En este sentido las nueve obligaciones que el Decreto N°356/016 -a través del artículo 31- le asigna al PAS se relacionan a lo referido al diseño y elaboración del proyecto de centro; la difusión y elaboración de protocolos, guías e instructivos; la promoción de la participación; lo referido al acompañamiento para la conformación de una comisión de participación integrada por personas residentes, equipo de trabajo y familias; al asesoramiento a familiares respecto a derechos y obligaciones como usuarios del Elepem. También son obligaciones todo lo referido a acompañar los procesos de ingreso, egreso y realojo así como la realización de valoraciones sociales ante el ingreso la cual se debe realizar dentro de los primeros cuatro meses desde que la persona llega al Elepem. El rol

también comprende la promoción de actividades de índole social y comunitario. La última de las obligaciones pero no menor, refiera a dar cuenta al Mides sobre las acciones que se llevan a cabo cada vez que le sea solicitado. Respecto a esta última cabe mencionar que el PAS es el responsable de dar cumplimiento a lo anterior y tal como estipula del Decreto, el incumplimiento de las obligaciones que son asignadas, devendrá en sanciones.

Personalmente, pasar de la palabra escrita al ejercicio cotidiano del rol en un Elepem significó reconfigurar lo aprendido desde la teoría llevando lo conceptual al plano experiencial. Allí, en el punto de encuentro con las personas mayores, con el equipo de trabajo, con las familias, con un marco institucional que presenta dinámicas establecidas, en un anclaje territorial dado, el conocimiento académico se vuelve vivencia y vínculo, así como en clave retroalimentativa pregunta y reflexión constante.

El primer paso fue la reunión con la titular del establecimiento, de profesión psicóloga. especializada en Psicogerontología, quien anteriormente ha desempeñado el rol de PAS. Este encuentro inicial posibilitó acordar las condiciones de trabajo en el marco de la normativa vigente, al tiempo que permitió presentar los mandatos y la cultura institucional. Se acordó el cumplimiento de 15 horas mensuales a ser organizadas en función de la planificación estratégica personal así como de demandas específicas del centro (por ejemplo, coordinar con mi presencia ante el ingreso de un residente). Desde el comienzo, la titular manifestó su reivindicación a una perspectiva de derechos, posicionamiento que más adelante se confirmaría en la observación de la práctica cotidiana.

De manera casi paralela, comenzó el vínculo con las integrantes del equipo de cuidados. Cada una de ellas da forma a la vida cotidiana del centro, organizando sus tareas en función del momento del día y de las rutinas establecidas. El trabajo que realizan se distribuye en tres turnos: mañana, tarde y noche y, cuando las circunstancias lo demandan, se incorporan turnos intermedios para asegurar la continuidad del cuidado. Mi llegada al equipo de trabajo también derivó en una suerte de llegada a los espacios de comunicación virtuales por lo que una presentación inicial propia y del rol en formato de audio, acompañado por una imagen personal, fue una primera acción para inaugurar el encuentro. La estrategia de llegada incluía conocer a todo el equipo esa misma semana, por lo que los dos días siguientes fue posible transitar por los tres turnos y conocer presencialmente a la totalidad de integrantes del equipo de cuidados. En cuanto a otro de los cometidos del PAS, y enmarcado a la garantía de derechos tanto de residentes como de integrantes del equipo de cuidados y en cumplimiento con el Decreto es que en el Mides se habilitó un nuevo plazo para la certificación de competencias de las cuidadoras. En este sentido la totalidad de integrantes del equipo de cuidados, cumplen con los requisitos para iniciar el trámite. Por lo que como PAS he realizado la difusión de este trámite, ofreciendo diversidad de horarios en todos los turnos para acompañar en la realización del mismo.

En la actualidad son 9 las personas que residen en el mencionado Elepem, todas mayores de 65 años, con diversos orígenes, trayectos vitales, arreglos rutinarios, configuraciones vinculares e intereses.

Las primeras aproximaciones al grupo de residentes, se dieron de manera intencional y planificada. Estas darían cuenta de la presentación personal y de la función; en este sentido al igual que con el equipo de cuidadoras, la estrategia de concurrencia en diferentes días y en diferentes horarios, dió la posibilidad de encuentro con la totalidad de residentes en diferentes momentos del día. Asimismo también se realizó una primera aproximación a los legajos y fichas de usuario que integra toda la información de la persona (presente en el Decreto así como en la ordenanza anteriormente mencionada).

La primera semana de trabajo, se establecieron algunas de las prioridades que se han ido cumpliendo; sin embargo día a día, la dinámica propia del Elepem comenzaría a mostrar el sinfín de tareas socioeducativas vinculadas al cumplimiento de lo asignado al rol del PAS.

Uno de los encargos del PAS consiste en la realización de las valoraciones sociales de las personas residentes. Luego de los primeros días de presentación y llegada al establecimiento, comencé con este proceso. Es importante señalar que, a nivel normativo, no existe un modelo único de valoración social definido por el Decreto. Por lo tanto, su elaboración queda sujeta a las consideraciones, el perfil y las herramientas técnicas que cada PAS ponga en juego.

Tal como mencioné anteriormente, el diálogo con otros PAS -en el marco de las entrevistas realizadas para la monografía de egreso- aportó diversas estrategias para abordar el diseño de la valoración social. A partir de esos intercambios, logré integrar dimensiones que considero valiosas, junto a otras que, desde una mirada educativa social, entiendo como fundamentales. En este sentido, la valoración social que ahora realizo incluye un apartado específico sobre intereses, motivaciones y contenidos de interés a lo largo de la vida y en el presente, buscando reconocer y profundizar en los saberes y deseos singulares de cada persona. Entonces la valoración social como elemento vivo, no se convierte en un registro meramente descriptivo, sino que pretende ser el punto de partida para diseñar, junto con cada residente, estrategias singulares de participación y proyecto vital, tanto dentro del Elepem como en los diferentes espacios comunitarios. Esto abre la posibilidad de explorar caminos para la construcción de espacios de interacción, integración y circulación que, de algún modo, habilitan la ruptura con los esquemas y las huellas propias de los formatos institucionales totalizantes. El ingreso a un Elepem en ningún caso debería significar la exclusión de la persona mayor en la trama social y vincular.

Día a día en el trabajo de PAS, he planificado diálogos singulares que pudieran brindarme información tanto a nivel individual como en la composición grupal. En este sentido, intereses variados como la música, la poesía, la horticultura, el deporte o la memoria de ciertos objetos significativos, como es el caso de una armónica y partituras musicales, portadoras de historias y conservadas con mucho cuidado por parte de uno de los residentes. También ha surgido el gran interés por recorrer el barrio y concurrir a la playa en verano - cabe mencionar que el Elepem se encuentra en la franja costera de Ciudad de la Costa muy próximo a una bajada accesible- por lo que el relevamiento de toda esta información se transforma en puerta de entrada para la generación de diferentes escenarios de posibilidad, de encuentro y de construcción de propuestas socioeducativas.

Aquí otro punto que parece relevante es el referido a pensar el Elepem como un espacio dinámico el cual se encuentra situado en un enclave específico con determinadas características y posibilidades. En este sentido centros culturales, comisiones de fomento, plazas barriales y entornos naturales posibilitan una integración en interacción activa de las personas que residen en el Elepem con la territorialidad propia de cada establecimiento. En esta línea a partir de la identificación de diferentes intereses y motivaciones de algunas de las personas residentes es que se ha comenzado a planificar las coordinaciones necesarias, aquí se hace presente la acción mediadora propia de la función socioeducativa como educadora social en el rol de PAS. En este marco se han llevado adelante las primeras comunicaciones con Guardavidas de la Intendencia de Canelones; así como un acercamiento al proyecto "intercambio de plantines" de la comisión de fomento barrial. También se ha promovido la invitación a participar en el proyecto Canelones Cuenta con Voz y se está impulsando la participación en UNI3 de dos residentes. Todas estas acciones tienen como objetivo ofrecer posibilidades socioeducativas en interacción con la comunidad.

Un Elepem como espacio dinámico también se caracteriza por la variabilidad en la nómina de personas residentes, en este sentido, los ingresos han sido un punto clave en mi rol de PAS. Desde conocer el nombre y características de la persona que llegará, informar y acompañar al equipo de cuidadoras en la llegada y conversar con la grupalidad de residentes hasta estar presente en el momento específico de llegada la persona al Elepem. Asimismo conocer algún elemento de interés por ejemplo musical o algún gusto culinario de la persona para esperarla a su llegada, hace la diferencia. No nos podemos olvidar, que el Elepem es el espacio de residencia de otras personas por lo que interpretar las manifestaciones que puedan surgir, tanto de resistencia como de apertura frente a la llegada de alguien nuevo, se vuelve parte sustancial del acompañamiento como PAS.

No caben dudas de que las posibilidades de acción son variadas y amplias. En estas páginas he intentado realizar una aproximación a lo vivido durante los primeros pasos recorridos en la función de PAS, convencida de que el componente educativo puede hacerse visible en las diversas acciones planificadas, coordinadas y sostenidas cotidianamente. La tarea, entonces, desde la Educación Social en el rol de PAS, parecería residir especialmente en promover el acceso de las personas mayores a nuevos espacios sociales y culturales, favoreciendo su participación activa y el ejercicio pleno de sus derechos.

Referencias bibliográficas

Manes, R; Carballo, B; Cejas, R; Machado, E; Prins, S; Savino, D. Wood, S. (2016). *Vejeces desiguales. Un análisis desde el enfoque de derechos de las personas mayores*. Revista Margen de Trabajo Social y Ciencias Sociales No de ISSN 0327-7585.
Disponible en: http://www.margen.org/suscri/margen83/manes83.pdf

Uruguay (2009, octubre 23). Ley N° 18.617: Creación del Instituto Nacional del Adulto Mayor (INAM) en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social.
Recuperado de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18617-2009/2

Uruguay (2015, noviembre 27). Ley N° 19353 de 2015.Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados.https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015

Uruguay (2016, setiembre 8). Ley N° 19.430. Ratificación de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores.
https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/19430-2016

Uruguay (2016, noviembre 14). Decreto N°356/016: Reglamentación relativa a la regulación, habilitación y fiscalización que ofrezcan servicios de cuidados a personas mayores.
https://www.impo.com.uy/bases/decretos/356-2016

Comentario al artículo "De la palabra escrita al tránsito por la experiencia. Una Educadora Social en rol de Profesional del Área Social en un Establecimiento de Larga Estadía para Personas Mayores en Uruguay" de Tatiana Romano Barcelona

Comenta: Vicente Cancellara

El artículo de Tatiana Romano presenta un valioso testimonio sobre los Establecimientos de Larga Estadía para Personas Mayores (Elepem) y su potencial educativo-social, atravesado por vínculos, proyectos y prácticas que tienen como base la garantía de derechos de los residentes.

La autora articula de manera muy interesante su recorrido personal, en el pasaje de la investigación académica a la experiencia laboral, ya que primero estudió el rol del Profesional del Área Social (PAS) desde su trabajo monográfico de egreso en Educación Social, y luego, una vez titulada, ingresó a ejercer dicho rol. Así pues, ha podido poner en juego —y a prueba— las herramientas conceptuales construidas desde su formación.

El repertorio da cuenta con claridad de cómo la mirada educativa-social habilita la apertura de nuevas posibilidades en los Elepem. Se describe con sensibilidad y precisión el tránsito profesional por este espacio, comentando sobre la experiencia concreta, buscando generar que los sujetos que allí residen puedan experimentar esta etapa de la vida de forma activa y «haciendo uso» de sus derechos.

En síntesis, se trata de un trabajo que combina rigor académico, mucho compromiso y una mirada profundamente humana sobre las vejeces y la Educación Social.

Parte II.

Relatos sobre educación y trabajo

Bebeteca como espacio de práctica pre-profesional de personas jóvenes y adultas que cursan la carrera de maestros/as de primera infancia en Uruguay.

Luciana Hernández y
María García

Resumen

El presente artículo propone presentar un espacio de práctica pre-profesional para personas jóvenes o adultas que estudian la carrera de Maestro de Primera Infancia (PI). Específicamente en las prácticas pre-profesionales de tercer año de la carrera de Maestro de Primera Infancia de los Institutos de Formación Docente de Florida, Salto y San José, dependientes del Consejo de Formación en Educación en Uruguay. Entre los espacios de desarrollo de la práctica pre-profesional que han ofrecido estos institutos se encuentran los centros educativos de primera infancia y la Bebeteca en coordinación con las bibliotecas departamentales y, en el Departamento de Florida, también se desarrolló en las policlínicas pediátricas barriales y las pertenecientes a la cooperativa médica de la ciudad.

En el presente trabajo se hará énfasis en las prácticas en Bebetecas por ser un espacio diferente que solo se pudo observar en estos tres puntos del país y por su valor cultural y comunitario. Los estudiantes trabajan con la franja etaria desde el nacimiento hasta los tres años. La práctica pre profesional aborda su complejidad, desde la Didáctica como campo de análisis del hacer educativo y su significado, y pretende establecer diálogo con las restantes Ciencias de la Educación.

Esta práctica tiene también un rasgo acentuadamente experiencial, de reflexión y análisis. Es decir, que los destinatarios directos son los estudiantes (futuros profesionales de la educación de la primera infancia) y los niños de primera infancia con quienes se desarrolla la práctica pre-profesional. Los beneficiarios indirectos, son las instituciones de práctica, el campo de la educación infantil, las familias y la comunidad. Las dimensiones que estos jóvenes y adultos trabajan son diversas y en este artículo se pretende contemplar a estos estudiantes como promotores de cultura, la práctica pre-profesional en espacios socio comunitarios y educativos, la alfabetización cultural. El estudiante como mediador de lectura y la autonomía del estudiante que se forma profesionalmente al tener que ser gestor de un proyecto educativo, cultural y comunitario.

Palabras clave: jóvenes, espacios culturales, práctica, educación, bebeteca.

Primer acercamiento a la experiencia

En el año 2017, en forma conjunta, estudiantes y docentes de tercer año del Instituto de Formación Docente de Florida elaboraron un proyecto de Bebeteca en la Biblioteca Municipal, siendo esta la primera Bebeteca del país que fue dirigida y gestionada por los estudiantes de Magisterio de Primera Infancia.

La Bebeteca es un espacio de lectura para bebés y niños hasta los tres años. Asisten acompañados de sus padres u otros referentes familiares o adultos. Se reciben, además, grupos de niños de centros educativos acompañados por sus educadores y docentes. En este espacio los estudiantes brindan cada día diferentes propuestas literarias como lectura de cuentos, narraciones, poesía, obra de títeres, marionetas, entre otras. Luego de esta actividad, los estudiantes ofrecen, a los niños y adultos, una instancia de encuentro con el material literario, permitiéndoles a los niños y a sus referentes "explorarlo" libremente.

> *Considero oportuno comentar que hemos visto que este espacio libre permite a niños y adultos encontrarse de una nueva manera, vincularse en un tiempo no apurado, cuidadosamente pensado para ellos. Permite también a bebés y niños pequeños acercarse a un material que sirve de intermediario para enriquecer vínculos con otros niños, otros adultos y con la literatura. (García, 2018, p. 139)*

Al realizar la práctica en tres espacios con características bien disímiles: sala de espera de policlínicas barriales, Bebeteca y centros educativos de primera infancia, es necesario ahondar en cómo los docentes trabajan para propiciar la reflexión sobre las prácticas desde el espacio teórico. En un primer momento, cabe reconocer que los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos porque implican un compromiso activo, un análisis profundo de las prácticas contextualizadas de los estudiantes, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar pautas claras con respecto a qué entendemos por reflexionar, ofreciendo tiempos y oportunidades para que la reflexión ocurra.

A tales efectos, se acuerda con los estudiantes realizar registros grupales en cada espacio, de lo acontecido en cada jornada de práctica y luego de forma individual. En sus bitácoras van registrando las observaciones, planificaciones, evaluaciones y autoevaluaciones de cada una de las jornadas. De esta manera, se trabaja de forma conjunta, los procesos con sus dificultades, aprendiendo de los errores, de los progresos, de los logros, de la resolución de problemas y de los emergentes.

Al mismo tiempo, se realizan registros fotográficos y videos de los estudiantes, niños, familias y otros adultos referentes en los diferentes espacios. Cabe aclarar que se solicita autorización a las familias para el uso de las imágenes con fines pedagógicos. Estos registros sirven para mirarse y mirar al otro, su disponibilidad corporal, su mirada, la preparación y el uso del espacio pedagógico, lo que lo habita; los recursos y cómo todos estos elementos de la situación educativa confluyen en los resultados de prácticas potentes. Los estudiantes van realizando también evaluaciones grupales de sus procesos.

Sobre el final del año lectivo, cada equipo comunica sus experiencias a otros compañeros que se encuentran realizando sus trayectorias en otros grupos de práctica.

> *(…) el desafío es que los estudiantes formen parte de un colectivo que produce conocimientos específicos —a partir de sus propias prácticas y de la reflexión conjunta—. Asimismo, favorecer su ejercicio pre- profesional le dará, a cada uno, herramientas para ser profesionales reflexivos, capaces de desempeñarse en diferentes espacios y equipos de trabajo. Con la convicción de que estas oportunidades brindadas en sus prácticas pre-profesionales trasciendan su*

> *vida estudiantil, es que constantemente provocamos espacios y propuestas que impliquen trabajar en equipo. (García, 2018, pp. 140-141)*

Son ejemplo de estas acciones grupales: acordar juntos una priorización de competencias a trabajar en cada grupo de estudiantes, utilizando el marco curricular. Registrar diariamente en forma grupal lo ocurrido en cada jornada, comunicar al resto del grupo de estudiantes cómo se trabajan las diferentes dimensiones de la práctica.

En lo que refiere a la evaluación, los equipos que pertenecen al mismo espacio de práctica se reúnen a realizarla. Esta tarea les permite tomar conciencia de lo complejo que es trabajar con otros, pero a su vez les aporta el conocimiento de cuánto beneficia a sus prácticas este pertenecer a un equipo que piensa, reflexiona, confronta ideas y vuelve a las prácticas más fortalecido. Esta metodología de trabajo permite al docente de didáctica práctica realizar una evaluación permanente del proceso, donde se conjugan conocimientos del orden conceptual y metodológico para realizar el ejercicio de la enseñanza.

Se hace necesario articular con los conocimientos teóricos para dar fundamentos al "hacer". Es imprescindible para el docente de práctica coordinar con otros docentes y también lo hacen los estudiantes entre ellos de forma coordinada y/o espontánea. Esto favorece la constante reflexión colectiva en la selección de bibliografía, los espacios de práctica, estar atentos a las oportunidades para invitar a formadores y/o conocer experiencias en otros lugares de forma presencial o virtual.

Todo esto busca que el estudiante vuelva la mirada sobre sí mismo, con una nueva perspectiva al analizar sus producciones, como también profundizar en su metodología para producir nuevas observaciones, registros y planificaciones. De esta práctica va surgiendo que, al mirarse críticamente, encuentran nuevas incertidumbres y certezas, búsquedas y necesidades de nuevos desafíos.

> *(…) como docente de práctica, mi compromiso con los estudiantes es ofrecerles, en esta etapa de la formación, experiencias que conduzcan a un razonamiento crítico. Razonamiento que tenga presente que lo vivido no se logra únicamente cuestionando sus propias ideas y prácticas. Es necesario también, analizar críticamente el conocimiento teórico y científico que se estudia para evitar así percibirlo como algo cerrado, acabado, descontextualizado. (García, 2018, p. 141)*

En este proyecto de práctica pre-profesional la intencionalidad pedagógica trasciende los centros educativos, dando lugar a que la familia encuentre nuevos espacios donde puede involucrarse y participar desde el juego y/o desde la literatura, permitiéndoles ser protagonistas en lo que le proporciona disfrute y aprendizaje al niño.

Posteriormente, en el año 2022, las docentes de la práctica pre-profesional se trasladan a otros departamentos y desde allí se comienza a ofrecer la posibilidad de Bebeteca como extensión de estudiantes pre profesionales del Instituto de Formación Docente de Salto y comienza a ser opción de la práctica pre-profesional en el Instituto de Formación Docente de San José.

El desafío actual para los docentes que ofrecen sus prácticas en espacios tales como centros educativos, culturales y/o comunitarios es buscar que el análisis individual y colectivo de las prácticas pre-profesionales les permita a los estudiantes asumir compromisos éticos con la educación y con el cuidado de la primera infancia.

La bebeteca como práctica socio educativa:

En temas ligados a la crianza, el cuidado y la socialización y también la enseñanza, es fundamental poner en juego este ejercicio de desnaturalización, lo cual significa reponer el carácter social, cultural, histórico y también político que contienen. Así como también resulta oportuno prestar atención al surgimiento de espacios comunitarios destinados a los niños y niñas, se relaciona con momentos precisos de conflictividad social, como lo fueron las crisis económicas de comienzo de siglo XXI. La profundización de la desigualdad y con ello la dificultad de muchas familias de acceder a los derechos básicos (alimentación, salud, educación) produjo que los problemas sociales y también sus soluciones se abordaran en forma colectiva. Santillán reconoce que ya en los 80 y 90, una forma de atender a la infancia fueron los centros de atención. Entiende que la educación y el cuidado han tenido y tienen una importancia crucial para las clases populares, que no se restringe a la expectativa de estos espacios como mera "supervivencia".

Por su parte, Kaufman (2017) propone la necesidad de observar las representaciones que tienen las familias, los integrantes de las organizaciones sociales o comunitarias; para ellos, habitualmente la escuela es el modo en que se educa, cuida y atiende a los niños; la presencia de maestros es casi sinónimo de que habrá escuelas. Nos explica cómo se dieron esas integraciones:

> *Algunos de los modos en que se establecieron estas relaciones con el sistema educativo son la inclusión de docentes de nivel inicial en ámbitos comunitarios, la creación de jardines maternales de gestión asociada […] la promoción de salas de juego en instituciones barriales, entre otros. En este sentido, los actuales planes de estudio de algunos institutos de formación docente de nuestro país acercan a los estudiantes a estas iniciativas. (Kaufman, 2017, p. 186)*

Nancy Mateos (2016), en concordancia, señala que la asignación de la responsabilidad por la educación y el cuidado de los niños de primera infancia ha sido un tema que ha atravesado el desarrollo de las políticas de estado. En los inicios de los Estados nacionales, una de las discusiones fue cuál era el lugar que el Estado y las familias ocuparían en el cuidado y la crianza. Las opiniones estaban separadas, por un lado, estaban los que consideraban que exclusivamente debían estar a cargo del Estado, negando a las familias cualquier tipo de participación y opinión en dichas tareas, cuestionando así la idoneidad de las familias. De esta manera se habilita la participación de docentes en espacios o dentro de modalidades que no son aquellas en las cuales desarrollan comúnmente su actividad. Y para la cual generalmente no han sido formados. Es una tarea que desborda lo escolar.

En Uruguay, algunas asignaturas de la Malla Curricular de la carrera maestro de Primera Infancia (2017), así como el Marco Curricular (2014) marcan un inicio en un proceso similar al que nos plantea Kaufman cuando señala:

> *Para contribuir a sintetizar y a promover estos conocimientos resulta necesario generar ciertas condiciones de trabajo para los docentes que participan de estas experiencias con el fin de que avancen en nuevas conceptualizaciones sobre su tarea y de este modo amplíen y diversifiquen sus saberes a la vez que contribuyan al enriquecimiento de los conocimientos relativos a la educación de la primera infancia. Es esperable que la producción de conocimientos que estas experiencias generen sea capaz de ofrecer algunas respuestas, poner*

> *en tensión ciertas concepciones, abrir nuevos interrogantes respecto de las prácticas habituales del nivel inicial. (Kaufmann, 2016, p. 188)*

Es así que, buscando poner en tensión concepciones y ofreciendo nuevas preguntas, proponemos acercarnos a una pedagogía que permita a los jóvenes y adultos que se profesionalizan para trabajar con la primera infancia contemplar la posibilidad de realizar prácticas que integren el cuidado y la educación. Por esta razón, se acude a Soto y Violante (2008), quienes proponen una Pedagogía de la Crianza, porque entienden que hoy en día

> *…la crianza sucede en diferentes ámbitos y lugares y asume modos de realización diversos y complementarios, todos enriquecedores para los niños. Una pedagogía de la crianza no se limita a estudiar la educación en el ámbito más formal, la escuela infantil o el jardín maternal, sino que asume y piensa en los problemas propios de la educación del niño pequeño tal y como se da en ámbitos alternativos y variados. (Soto y Violante, 2008, p. 28).*

Estas autoras, siguiendo a Zabalza y Frabonni, señalan que el docente debe asumir la responsabilidad de concretar una educación integral, reconociendo en su tarea varias dimensiones propias de su rol. En primer lugar, el docente debe reconocerse como un acompañante afectivo. En la misma línea, el médico psiquiatra uruguayo Ariel Gold (2015) reconoce este lugar que ocupan los docentes y nos habla del docente como agente de salud mental, entendiéndolo como aquella persona que impacta en el desarrollo emocional de otra persona. Impactar en el desarrollo emocional de otro depende de aspectos vinculares complejos. Entiende que esta repercusión puede tener una connotación positiva (constructiva) o negativa (destructiva).

El estudiante como mediador cultural

Los estudiantes en los espacios teóricos estudian, reflexionan, planifican y se forman teórica y prácticamente para acompañar a bebés, niños y adultos referentes en el rico espacio/tiempo de lectura. Estas vivencias trascienden el cuento; también la rima, las nanas, las poesías, las dramatizaciones, el teatro, los títeres envuelven las experiencias. Entendiendo que el niño de primera infancia no viene solo, hay adultos de su hogar o del centro educativo que los acompañan. El estudiante, desde su rol de mediador, habilita al adulto acompañante a participar activamente del espacio; a la misma vez, promueve que esas experiencias literarias continúen en el hogar y centros educativos.

Esta idea del estudiante como mediador aparece con fuerza en las propuestas sobre lectura para la primera infancia de Yolanda Reyes (2020), que subraya el triángulo niño–adulto–libro.

Ser mediador/a implica situar al adulto como puente entre el libro y el niño/a: leer, interpretar, proponer preguntas y crear situaciones que hagan del encuentro con el libro una experiencia relacional y emocional, no solo informativa. Ellen Duthie (2022) amplía el concepto señalando que la mediación puede incluir preguntas que abren nuevas preguntas y activar el pensamiento crítico y reflexivo en los niños desde edades tempranas, por medio de la lectura compartida y de prácticas filosóficas con imágenes y textos.

Tensiones y dilemas que se generan en la formación docente como espacio de reflexión y práctica

En este apartado se busca atender las limitaciones y tensiones que se identifican dentro de la formación docente, como espacio de reflexión y de práctica. Desde Zabalza (2002) y Anijovich (2009), se revisarán las dificultades de la formación docente en general, para finalmente presentar las tensiones que encuentra Alliaud (2018) en el espacio de la práctica específicamente.

Zabalza (2002) propone analizar algunos dilemas que la formación docente, en general, debe enfrentar. En primer lugar, señala el problema entre una formación que brinde respuestas al desarrollo personal o una formación que trate de resolver las necesidades de la institución; entre una motivación intrínseca u otra extrínseca marcada por el reconocimiento de los otros. En segundo lugar, plantea el dilema que se genera entre una formación generalista (y de tipo pedagógico) o una más específica vinculada al área de conocimientos propia de la disciplina específica que el docente enseñará.

También advierte sobre la dificultad entre formar profesionales para la docencia o hacerlo para la investigación, como si fueran dos campos separados.

Con respecto a las tensiones que se generan durante la formación práctica Alliaud (2018) señala que las dificultades detectadas a la hora de enseñar se deben a que maestros y profesores no han aprendido el oficio. Sostiene que no es que no posean los conocimientos formalizados (disciplinares y pedagógicos); lo que no saben es obrar/enseñar a partir de ellos y con ellos. La sumatoria de conocimientos formalizados, por más sofisticados que estos sean, y la práctica como ámbito de actuación parecen no resultar suficientes para formar docentes que puedan decidir qué hacer y cómo hacerlo. Propone la necesidad de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo, convocando al saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y recreando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción; cualidad fundamental para llegar a ser "artesanos".

Contribución de *Bebeteca* a la formación integral de los/as futuros/as maestros/as de Primera Infancia

Las bitácoras de los estudiantes de práctica son documentos valiosos que permiten a los equipos de dirección de los institutos de formación docente, así como a sus profesoras, ver cómo este espacio contribuye a la formación integral de los futuros maestros de primera infancia.

En las reflexiones pre-profesionales, así como también en instancias de noveles docentes, las y los estudiantes que pasaron por esta experiencia concluyen que la misma les permitió vivir la profesión de forma integral, no solo desde lo académico, sino también desde lo humano. Entendiendo que el rol docente no es únicamente planificar y desarrollar actividades, sino generar encuentros significativos con las familias y los niños. Al estar en un espacio abierto, horizontal y de co-construcción, se puede desarrollar sensibilidad, creatividad, la capacidad de escucha y empatía, aspectos que rara vez se trabajan tan profundamente en los espacios de práctica tradicionales, donde el practicante no interactúa con las familias.

La mayoría de los estudiantes destacan de la Bebeteca el rol protagónico que deben desarrollar; se sienten más activos, creativos y autónomos al desarrollar y gestionar un proyecto como corresponsables.

Destacan también desarrollar competencias de observación, comunicación con familias, planificación flexible y resolución creativa de situaciones. Un aspecto central que se busca desde la fundamentación teórica del proyecto es trabajar en equipo, aspecto destacado por los estudiantes en sus reflexiones finales. Reconocen también cómo los registros fotográficos y audiovisuales favorecen la autoevaluación y la co-evaluación.

Esta documentación, analizada posteriormente en clase, permite al estudiante mirarse y dejarse mirar por los docentes, pero especialmente por los pares. Permitiéndoles abrirse a la crítica constructiva. Además, compartir esos registros con los compañeros les permite generar reflexiones colectivas, enriqueciendo la mirada desde múltiples perspectivas.

Es en esta dinámica de constante reflexión y articulación entre teoría y práctica que se genera un valiosa espiral de estudio, observación, planificación, acción, documentación, reflexión, para volver a iniciar el ciclo. Entendiendo también la evaluación del proceso como oportunidad de formación permanente y no como punto de llegada.

Reflexiones finales

Apostar por espacios de práctica pre-profesional para estudiantes jóvenes y adultos que realizan la carrera como maestros de primera infancia, como son la Bebeteca, tiene, al entender de los docentes que se atreven a ofrecerla, una riqueza que impacta significativamente en todos los actores beneficiados. Por estos últimos, entendemos a los propios estudiantes, los niños y niñas de primera infancia, sus familias, las instituciones educativas que participan de las instancias convocadas, así como también las bibliotecas como espacios sociales y culturales que reciben una nueva franja de usuarios, hasta el momento no contemplada.

Las bebetecas como espacios de práctica se enfrentan al desafío de contar con docentes y directivos comprometidos en sostener estas propuestas de práctica en espacios culturales, entendiendo la educación y el cuidado de la primera infancia desde una dimensión que trascienda lo áulico.

El oficio de enseñar que se trabajó en el marco teórico se ve reflejado hoy en día en la formación continua y específica en las áreas artísticas y culturales, en los proyectos de salas, en las participaciones de los espacios de bebeteca como salidas didácticas y en bibliotecas comunitarias de jardines públicos y escuelas, de lo que dan cuenta las decenas de maestros de primera infancia uruguayos, es decir, estudiantes egresados que atravesaron esta experiencia de práctica pre-profesional.

Por último, creemos necesario prestar atención por parte de las políticas públicas y la universidad o educación terciaria a los espacios públicos (de educación, el cuidado, culturales, comunitarios) como lugares privilegiados para ofrecer un servicio a la comunidad mientras los jóvenes y adultos se convierten en los profesionales que han elegido SER.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós, Buenos Aires.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.

Duthie. E. (2022). *La lectura compartida*

García, M. (2018). Una experiencia de acompañamiento en las prácticas de los estudiantes de Maestro de Primera infancia en Uruguay. En Tenaglia T. (comp) *Narrativas Pedagógicas y*

TIC Experiencias de Supervisión Gestión Directiva y Práctica Docente. (pp.135-144), Córdoba, Editorial Brujas

Gold, A. (2015). *Psicoeducar 1. Algunas claves para entender a nuestros alumnos*. Montevideo, ed. Planeta

Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro.

Kaufmann, V. (2016). Experiencias y reflexiones sobre el trabajo docente en iniciativas que desbordan lo escolar. En Kaufmann, V. (comp.). *Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación* (pp.185 - 217). Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Paidós.

Lobo, E. (2008). *Educar en los tres primeros años*. Ediciones Teleno, Madrid.

Mateos, N. (2016). *La participación de las familias en la educación de los niños*. En Kaufmann, V. (comp). Primera Infancia: panoramas y desafíos para una mejor educación (pp) Buenos Aires, Editorial Aique.

Martín, P. (2016). Los centros comunitarios: una alternativa de atención a la infancia. En Kaufmann, V. (comp.). *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación* (pp. 129-159) Buenos Aires: Aique.

Reyes, Y.(2020). Taller-C-MORDER-Y-LEER-

Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*, Metrocolor S.A. Lima.

Santillán, L. (2016). Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias: escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En Kaufmann (comp). *Primera Infancia: panoramas y desafíos para una mejor educación* (pp.217-251) Buenos Aires, Editorial Aique.

Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos?: una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En Redondo y Antelo (comp). *Encrucijadas entre cuidar y educar* (pp.17-35).

Zabalza, M. (2008). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid, Editorial Narcea

Otros documentos

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Ministerio de Educación y Cultura. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/marco-curricular-para-atencion-educacion-ninas-ninos-uruguayos-desde

Consejo de Formación en Educación. (s.f.). Planes y programas de la carrera Maestro de Primera Infancia. Sistema de Gestión Educativa (SGE). http://www.cfe.edu.uy

Comentario al artículo "Bebeteca como espacio de práctica pre-profesional de personas jóvenes y adultas que cursan la carrera de maestros/as de primera infancia en Uruguay" de María García y Luciana Hernández

Comenta: Flavia Dittamo

Se evidencia el gran potencial transformador de la Bebeteca, consolidando a la educación como un puente entre las instituciones formadoras y la comunidad. Se resalta cómo las prácticas pre-profesionales integran a los futuros maestros en el trabajo colaborativo y la reflexión, favoreciendo aprendizajes desde una perspectiva sensible y creativa, donde el protagonismo estudiantil y el trabajo en equipo son centrales.

Se realiza una invitación a continuar y profundizar esta línea de trabajo, generando nuevos espacios que convoquen a estudiantes, docentes y familias en proyectos educativos y culturales que trasciendan lo tradicional. La riqueza que aporta la interacción con diversos actores y escenarios fortalece la construcción colectiva de saberes pedagógicos y promueve procesos de formación integral, cuyo impacto se multiplica en toda la comunidad.

Por ello, es clave sostener el compromiso con la innovación y mantener viva la reflexión sobre las prácticas docentes, para seguir abriendo preguntas, desafíos y oportunidades de mejora. Animar a que este tipo de experiencias se siga desarrollando contribuye a formar maestros/as conscientes, autónomos y protagonistas en el cambio educativo, motivando a toda la comunidad educativa a participar activamente y a construir juntos/as nuevas posibilidades para la primera infancia.

20 años del Instituto de Formación e Investigación, 20 años aportando a la Batalla Cultural

Luz Cortez

Los inicios del Instituto de Formación e Investigación (IFI): un Proyecto de Transformación Sindical

En el 2005 el país inició un periodo de auge económico que por su extensión y magnitud se trata del ciclo de crecimiento económico más importante desde mediados del siglo pasado. Este proceso fue generado tanto por la demanda interna de consumo e inversión como por la demanda externa de exportaciones, aunque fueron los factores de demanda interna quienes tuvieron un rol más preponderante en este dinamismo (FUECYS/INEFOP, 2020, Resumen Ejecutivo).

Este escenario no solo alteró el panorama político y económico en beneficio de los trabajadores y trabajadoras en el país, sino que también generó un impacto sustantivo en el ámbito del movimiento sindical con su expansión en la afiliación sindical y en el fortalecimiento de sindicatos nuevos y ya existentes. Los factores fundamentales de este fenómeno se vieron reflejados, por un lado, en la reapertura de los Consejos de Salarios por parte del primer gobierno progresista de Tabaré Vázquez, medida especialmente significativa porque no se convocaban desde el gobierno de Lacalle Herrera en 1990. Por otro lado, la aprobación de la Ley de Libertad Sindical (Nº17.940) en 2006 y posteriormente en el 2009, la Ley de Negociación Colectiva (Nº18.566), marcaron la etapa más relevante en la conquista de derechos laborales nunca antes vividos en nuestro país.

El 30 de noviembre del 2005 FUECI (ahora FUECYS)[5] cumplía 75 años de existencia como organización sindical y entre el 2 y 3 de diciembre de ese mismo año se desarrolló su XII Congreso bajo la consigna "Compañeros Félix Ortiz, Álvaro Balvi y Luis Arigón. Ahora es Tiempo" (en memoria de los compañeros afiliados a FUECI, víctimas del terrorismo de Estado de la última dictadura Cívico - militar).

Entre las varias resoluciones adoptadas en ese Congreso, se resuelve *"crear un Instituto, que sea capaz de dotar de soporte técnico a las organizaciones sindicales que componen la FUECI y que posibilite el respaldo a las necesidades políticas de la Federación"*. Esta tarea fue vital para poder concretar los objetivos planteados en función de ubicar en forma activa a los trabajadores y trabajadoras en el proceso de cambios que vivía el país a través de la formación y la capacitación sindical. El propio Pepe D' Elía[6], planteaba la necesidad

5 FUECI por sus siglas Federación Uruguaya de Empleados del Comercio y la Industria concentraba trabajadores y trabajadoras de esos sectores de actividad. Hasta el año 1995, esta federación contaba con alrededor de 30.000 afiliaciones. A partir de allí y tras un proceso de permanente desindustrialización, la FUECI en 2004 contaba con tan solo 4.000 afiliados y afiliadas. En el XIV Congreso en 2010, se entendió que por las dimensiones del proceso de desindustrialización mencionado y el amplísimo crecimiento de sectores de servicios ahora contemplados en FUECI, estas siglas deberían ser modificadas por el ahora conocido sindicato de FUECYS (Federación Uruguaya de Empleados del Comercio y Servicios). Recién en el año 2023 sus estatutos fueron modificados para reconocer jurídicamente este cambio en su nomenclatura.

6 José Pepe D' Elía, histórico militante político y sindical nacido el 21 de junio de 1916, fue presidente de la Federación Uruguaya de Empleados del Comercio e Industria (FUECI), predecesora de la actual FUECYS.

de formar dirigentes capaces de tener conocimiento sobre los temas más diversos, para estar así en condiciones de discutir de igual a igual frente a los representantes del sector empleador.

En el transcurso de este proceso, surgió la **Secretaría de Formación de FUECI a través del Instituto de Formación e Investigación (IFI)**. Esta iniciativa respondió a la imperiosa necesidad de capacitar a la clase trabajadora organizada en esta Federación para enfrentar los desafíos de aquella nueva etapa, lo que reflejó la voluntad de renovación y adaptación a los nuevos tiempos. De esta manera, a partir del 1° de febrero del 2006 comienza a funcionar, el IFI como tal.

El Plan de trabajo concebido para el año 2006 se fundamentó en profundizar en un enfoque técnico sólido, un programa de capacitación, desarrollando actividades para la formación sindical capaces de dotar de conocimientos básicos para fortalecer las organizaciones sindicales y su participación en distintos ámbitos de negociación colectiva. A su vez, también era necesario transferir el conocimiento y la experiencia de los compañeros y compañeras con vasta trayectoria en el movimiento sindical con (y sin) formación profesional, fortalecer el espíritu crítico y analítico de la masa trabajadora sobre aspectos de la realidad y fomentar la identidad y la pertenencia a una Federación que recibía a miles de trabajadores y trabajadoras que, en muchísimos casos, se incorporaban a la militancia por primera vez. Por otro lado, era imperativa la necesidad de profundizar en investigación jurídica y económica que posibilitara la formación de cuadros sindicales con el sustento técnico para poder transitar a los objetivos trazados en esa etapa.

Es importante destacar el acompañamiento en estos primeros años y el apoyo recibido por parte de los compañeros y compañeras de la Federación Estatal de Comercio, Hotelería y Turismo (FECOHT), Sindicato hermano perteneciente a la Central Comisiones Obreras (CCOO) de España. Gracias a este vínculo, se recibió un financiamiento destinado a proporcionar los equipos necesarios para el funcionamiento eficiente del IFI, partidas para la impresión de manuales, formación en varias áreas, contratación de técnicos profesionales, entre otros, con la contrapartida de enviar informes periódicos sobre aspectos políticos y económicos, con el fin de justificar adecuadamente el uso de los fondos asignados.

Además de la FECOHT, en su colaboración con el IFI, la Unión Internacional de Empleados de Servicios (UIEC) dispuso su colaboración a través de la transmisión de experiencias y conocimiento de los sindicatos y federaciones que la integran. Tal es el caso del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores (SPT), que, a través de delegaciones provenientes de ese país, acompañaban a referentes de FUECI en asambleas de distintos sindicatos que se iban construyendo y en distintas instancias de formación sindical para los trabajadores y trabajadoras de esas nuevas organizaciones. Al cierre del año 2006, se desarrolló un encuentro entre sindicatos del comercio y servicios y organizaciones de trabajadores provenientes de Brasil, Puerto Rico y España, donde nuestra federación pudo reafirmar lazos de solidaridad y cooperación con vistas a seguir trabajando de forma colectiva.

Posteriormente fue uno de los principales fundadores de la Central Nacional de Trabajadores (CNT) de la que fue presidente. Durante la dictadura militar fue proscripto y perseguido por su acción política y años después, contribuyó a la formación del Plenario Intersindical de Trabajadores que se conforma en 1984 como PIT-CNT. En noviembre de ese mismo año, fue candidato a la Vicepresidente de la República por el Frente Amplio, del cual también fue cofundador. En febrero de 2005 la Universidad de la República lo nombró doctor honoris causa por su "notable contribución a la cultura y el bienestar del pueblo uruguayo".

El rol del IFI en el marco de un nuevo Movimiento Sindical

En marzo del 2006, también como parte de las resoluciones del XII Congreso, FUECI lanzó una Campaña de afiliación llamada **"Crecimiento para Organizar y Educar"**, entendiendo que la federación iba rumbo a un crecimiento exponencial tras la aprobación de la Ley de Libertad Sindical[7]. Para ello era urgente la necesidad de que dicho crecimiento fuere acompañado por la formación de las y los nuevos referentes sindicales que se fueran integrando. Esta campaña estaba orientada a duplicar en el correr del año el número de afiliados a FUECI potenciando las organizaciones de base existentes y creando nuevas.

Esto resultó muy beneficioso para el fortalecimiento de la Federación y de los sindicatos que la componen en el alcance de nuevas conquistas que significaron mejorar la vida de miles y miles de compatriotas. Eso llevó al análisis sobre la carencia de la infraestructura, y la necesidad de continuar en un proceso permanente de capacitación y respaldo técnico poniendo en peligro en caso contrario, el proceso de crecimiento, desarrollo y consolidación de la Federación.

La Campaña puso los esfuerzos de crecimiento en las grandes superficies que concentran diversos sectores de actividad como los Shopping, las grandes cadenas de supermercados, los sectores vinculados a los servicios como son las empresas de seguridad, la limpieza, empresas tercerizadoras de mano de obra, entre otros; por el otro lado duplicó esfuerzos donde se concentraban mayores organizaciones de sindicatos nacionales en el interior del país donde estaban presentes representantes de FUECI principalmente en Salto, Tacuarembó, Paysandú, Canelones y Maldonado.

En este período, analizando la franja de edad de las afiliaciones que componían la FUECI, se visualizaba una Federación con alta tasa de jóvenes al frente, lo cual confirma la importancia de la Formación Sindical como un componente fundamental para preparar a las organizaciones con perspectivas a futuro. Es en este punto donde la formación conjuga la importancia del camino iniciado a través del IFI y la necesidad de poder llegar a todos los lugares y a la mayor cantidad posible de afiliados y afiliadas, entendiendo que sin educación, el crecimiento no garantiza una estructura organizativa como la que se esperaba. "Tenemos una responsabilidad enorme: la formación hoy de los hombres y mujeres que serán los dirigentes de mañana, este es el gran desafío que afrontamos y que hace que toda planificación futura deba ser cuidadosa, con objetivos claros y concretos, debiendo existir la necesaria e imprescindible coordinación entre organización y educación que permita en forma acompasada ir creando efectiva estructura de federación en todos los sectores y en todo el país".[8]

En tan solo dos años, el desarrollo explosivo de la FUECI[9], la solidaridad internacional y un marco legal fortalecido para la clase trabajadora, permitió cubrir las necesidades de la Federación para recibir a las más de 13.000 nuevas afiliaciones. Con estos componentes,

---

7 Ley 17.940 del 2 de enero del año 2006, que recoge una larga aspiración del movimiento sindical uruguayo, donde se destacan los avances en la protección y promoción de la actividad sindical.

8 Miguel Eredia, (ex- Secretario de Formación de FUECYS entre los años 2006 y 2008 y actual Secretario General de la misma Federación) Revista de FUECYS, n.º 4 (Montevideo: FUECYS, marzo , 2007), p. 4 y 5.

9 Los datos del XII Congreso demuestran que al cierre del año 2004 FUECI contaba con 4.000 trabajadoras y trabajadores afiliados. Un año más tarde, a fines de 2005, la cifra ascendía a 7.000, y hacia junio de 2006, a partir de la campaña de afiliación impulsada, se incorporaron 2.600 nuevas personas. De esta forma, el año 2007 comenzó con un balance altamente positivo, reflejo de los avances alcanzados por la clase trabajadora en su conjunto y en particular, por las y los afiliados a FUECI. El crecimiento sostenido en la afiliación y la creación de nuevos sindicatos marcaron una etapa de expansión significativa. En el análisis cuantitativo, al 31 de enero de ese año se registraban 5.854 nuevas afiliaciones, alcanzando un total de 13.777, lo que representó el cumplimiento del 117% del plan proyectado en apenas once meses.

aquellos compañeros y compañeras construyeron una FUECI reconocida a nivel nacional. Si bien estos avances fueron posibles gracias a los cambios que vivía el país, también al método aplicado, al trabajo coordinado entre las distintas secretarías de la Federación y, sobre todo, al esfuerzo de centenares de militantes, hicieron posible esa realidad.

Metodología de trabajo y enfoques pedagógicos

En seis años de haberse conformado el IFI, se formaron más de 80 sindicatos nuevos y se realizaron más de 60 cursos de formación sindical. Jorge Peloche[10], analiza las diferencias y similitudes de los conceptos de formación y educación aplicada en el movimiento sindical. Para Peloche, la formación sindical es entendida como las acciones tendientes a compartir e introducir información y nuevas formas de entender o leer la realidad por parte de los actores sindicales y siguiendo la etimología conceptual, tenía que ver con la acción de dar firmeza, de hacer sólido algo. Por otro lado, la noción de educación sindical, si bien tiene similitudes como la formación sindical, tiene mayormente que ver con la idea de guiar, conducir hacia el conocimiento.

A partir de estos dos conceptos, por un lado, Peloche impulsaba en las instancias de formación que las y los compañeros accedieran a una solidez conceptual y metodológica a la hora de asumir la acción sindical que incluye instancias de discusión, de diálogo, de mediación y de dirección en instancias de conflictos. La solidez conceptual permite analizar los hechos con un bagaje de herramientas para la interpretación y la acción que pueden generar avances y acumulación de fuerza en los sindicatos. Por otro lado, la educación sindical está orientada a generar instancias de formación donde se habilite la construcción del conocimiento. De esta forma, el conocimiento y el análisis a los temas relacionados al trabajo, a la economía y sociología del trabajo, a las posibilidades de transformación de la realidad, permiten interpretar el complejo mundo de las relaciones de producción para empezar a actuar sobre él[11].

Estas experiencias dentro del IFI permitieron dar a la formación sindical un enfoque metodológico basado en la reflexión, el intercambio, la deliberación sobre diferentes posturas, en función del contexto general donde las organizaciones estaban paradas al momento de las distintas propuestas de formación desarrolladas. Esta metodología se aplicaba en formatos de taller de intercambio para los diferentes módulos brindados como también a través de Mesas Temáticas que habilitaban los debates, enriqueciendo así el análisis y la comprensión de los diferentes temas desarrollados.

10 Lic. Jorge Peloche, Secretario de Formación e Investigación de FUECYS entre los años 2008 y 2018

11 Revista de FUECYS, n.º 16 (Montevideo: FUECYS, noviembre de 2012), p. 23. ICUDU es el Instituto de asesoramiento del PIT-CNT que brinda apoyo técnico y formación a las organizaciones sindicales para fortalecer sus capacidades de negociación, representación y lucha por la justicia social.

Respuestas desde la formación ante los cambios en la organización del trabajo

Entrada la primera década del siglo XXI, la necesidad de recuperación de los índices de las tasas de ganancias por parte de los sectores dominantes, permitió a los grandes capitales, a través de la incorporación de tecnología, la disminución de la mano de obra y la intensificación de la productividad. Fue necesario adaptar los tiempos a una nueva realidad que el movimiento sindical venía vislumbrando. La innovación y el cambio en la organización del trabajo se centraron en la flexibilidad y la adaptabilidad, las cuales fueron cruciales para determinar la velocidad y la eficacia de la reestructura llevada adelante por los sectores empresariales que detentan el poder (Castells y Muñoz, 2006, p.45).

La precarización del empleo, muchas veces en detrimento de las organizaciones sindicales, y las altas tasas de rotación de trabajadoras y trabajadores fueron estancando el crecimiento en muchas estructuras sindicales. En este marco se planteaba la necesidad de llegar a mayor cantidad de afiliados y afiliadas y a la nueva militancia con distintas propuestas y niveles de formación que se adaptaran a las características de estos trabajadores y trabajadoras en función de su edad, su nivel educativo, su nivel socioeconómico y composición familiar entre otras. Había que poner especial atención en los procesos de formación y en el seguimiento de los compañeros y compañeras que pasaban por las distintas instancias en la búsqueda de generar resultados positivos en las organizaciones sindicales que conformaban la FUECYS.

En este período la demanda de formación de los compañeros y compañeras estaban vinculadas a las características del trabajo, que se resumen en la falsa dicotomía entre resolver los problemas cotidianos en la acción sindical con un fuerte perfil técnico o la formación integral con énfasis en la dimensión histórica programática de nuestro movimiento sindical. En el primer polo, la formación técnica se enfatiza en el estudio de aspectos del Derecho Laboral, herramientas conceptuales de gestión aplicadas en el accionar sindical y formación en Salud y Seguridad Social. En el otro polo, se entiende que la formación integral de militantes y dirigentes sindicales apunta a generar reflexión sobre la realidad desde una perspectiva histórica que decodifique el presente en función del proceso histórico del movimiento sindical y de las definiciones programáticas de FUECYS y el PIT-CNT.

En ese sentido resulta ineludible trabajar con contenidos vinculados a la teoría marxista, analizar las distintas corrientes de pensamiento económicas y filosóficas y una mirada sobre el presente y las perspectivas del futuro para la clase trabajadora. Los desafíos estaban puestos en poder integrar estos enfoques vinculantes con las nuevas herramientas vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS).

En ese sentido se vio fundamental el trabajo coordinado con el Instituto Cuesta Duarte (ICD)[12], que funciona desde el año 1989 brindando el apoyo para instancias en diferentes niveles de formación de la mano de dirigentes sindicales con amplia trayectoria, así como docentes de Udelar y vinculando al movimiento sindical con Extensión Universitaria. Las propuestas que brinda el ICD, han sido enormemente aprovechadas por las y los trabajadores organizados en FUECYS, brindando de forma permanente diferentes propuestas de formación tanto presencial como virtual o métodos híbridos donde se desarrollan en una misma propuesta ambas modalidades, así como también la posibilidad

12 ICUDU es el Instituto de asesoramiento del PIT-CNT que brinda apoyo técnico y formación a las organizaciones sindicales para fortalecer sus capacidades de negociación, representación y lucha por la justicia social.

de acceder a diferentes cursos del EFI[13] de UDELAR tanto a trabajadores organizados como a los facilitadores responsables del equipo del IFI y anexionarse a las nuevas realidades académicas.

En el año 2018 FUECYS firma con INEFOP en Coordinación con el ICD un Proyecto de Investigación: Ideas para la Reconversión para someter a investigación los cambios en la organización del trabajo en diez sectores de actividad comprendidos en FUECYS. Para ello se puso en foco de interés *"El impacto tecnológico en las condiciones de empleo y salarios en el Comercio y en algunos sectores de Servicios" siendo este su principal objetivo. Por otro lado, el objetivo número dos tenía que ver con "mejorar la capacidad de análisis de las condiciones de trabajo que afectan a los trabajadoras y trabajadores con énfasis en la evaluación de tareas, certificaciones profesionales y estudio y sensibilización de las discriminaciones laborales y brechas de desigualdad históricas que viven las personas en el mundo del trabajo".*

A partir de este proyecto, el IFI adquirió materiales didácticos (computador portátil, proyector, pantalla, pupitres, materiales de papelería, entre otros) para el desarrollo de las diferentes instancias de formación tanto del proyecto como de la secretaría de formación administrada por el IFI. Además, se logró crear un Programa Informático para el cruce de datos y analizar las realidades de los y las trabajadoras de estos sectores de actividad realizando un trabajo de encuestas en todo el territorio nacional. De esta forma el IFI pudo contribuir a la parte de investigación que le compete a esta Secretaría. Por último, el Proyecto brindó el financiamiento para la construcción de una Guía de Formación Sindical, que construida colectivamente entre los distintos Secretarios de FUECYS junto a las y los integrantes del IFI del periodo comprendido entre 2018 y 2020[14], momento en el cual finaliza el Proyecto.

Dicha Guía de Formación, ha sido elaborada con la finalidad de apoyar a las organizaciones sindicales en la tarea de formación compartiendo, difundiendo y debatiendo sobre los conocimientos necesarios abordar en la formación sindical. Esta Guía ha marcado el camino sobre cómo llegar a los sindicatos de manera activa involucrando a todas y todos los dirigentes de FUECYS en los procesos de formación de nuevos dirigentes sindicales utilizando diversas metodologías pedagógicas como la teoría constructivista del aprendizaje[15] cuya propuesta se basa en que la nueva información se adquiere construyendo sobre el conocimiento ya existente.

Para la construcción de esta guía metodológica, el equipo del IFI llevó adelante un proceso de autoformación analizando distintos enfoques pedagógicos desarrollados a lo largo del siglo XX para implementarlos a las propuestas de formación desarrolladas por la secretaría del IFI en función del contexto histórico donde nos hallamos actualmente. Tal es el ejemplo que llevamos adelante acerca de la teoría pedagógica de David Ausubel, quien fuera psicólogo y pedagogo, nacido en New York en 1918. Él desarrolló a lo largo de su carrera la

13 Los Espacios de Formación Integral (EFI) son espacios de trabajo donde la extensión se combina con la enseñanza y la investigación, en donde interactúan universitarios y no universitarios. Son parte de la formación académica, que se da a través de un proceso de contacto con otras realidades mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula así como generando nuevos. Por lo tanto, son acreditados en la currícula.

14 Lic. Gastón Curcho, Secretario de Formación de FUECYS desde 2018 y 2022, Luz Cortez actual Secretaria de Formación de la misma Federación desde el 2023 y Mathías Demarco, Martín Mediza, Cecilia Escudero, Fernanda Nan, entre otros, compañeros/as integrantes del equipo del IFI que trabajan en esta Secretaría desde el año 2018.

15 El modelo constructivista se le puede atribuir a Vygotsky y Piaget, ambos nacidos a finales del siglo XIX, pero no hasta después de la mitad del siglo XX se desarrolla este modelo pedagógico. Por otro lado David Ausubel, nacido en 1918 desarrolla la teoría del aprendizaje significativo y brinda aportes significativos a la pedagogía constructivista. Asociación de jubilados y pensionistas de la ciudad de La Paz

teoría del aprendizaje significativo que además brindó aportes de la teoría constructivista. Para Ausubel las teorías y métodos de enseñanza dependen de la estructura cognitiva previa que poseen las personas para relacionarla con la nueva información. Cuando la nueva información se conecta con un concepto relevante ya existente dentro de la estructura cognitiva, las nuevas ideas o nuevos conocimientos son aprendidos significativamente en la medida que otras ideas y otros conceptos importantes estén adecuadamente claros y definidos. (Ausubel, D., 1968, Pág.6)

Con estos aportes teóricos y el vínculo entre el IFI, el ICD y la Cátedra de Personas Jóvenes y Adultas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, las y los integrantes del IFI desde hace algunos años venimos cursando el Curso Formación para Formadores fortaleciendo las herramientas pedagógicas para la planificación de distintas propuestas de formación teniendo en cuenta que quienes llevamos adelante el IFI no somos docentes y que la educación con personas jóvenes y adultas requiere determinados métodos de desarrollo para que los resultados sean positivos y no simples instancias de formación. El compromiso, el esfuerzo y el trabajo colectivo del equipo de formación son fundamentales para que los resultados sean aún más exitosos además del desarrollo de herramientas pedagógicas. La planificación, su ejecución y el balance y ajuste de las propuestas de formación de forma responsable, han liderado el trabajo del del IFI.

Reflexiones y proyecciones

Estos 20 años de experiencias adquiridas, han dado a la formación sindical en FUECYS los resultados esperados que requieren. El IFI ha podido aprovechar los años de auge en el movimiento sindical uruguayo en la primera década del siglo XXI y posteriormente se ha adaptado a las diferentes realidades que trae aparejada la batalla cultural en la que nos vemos inmersos. El accionar del IFI, ha contribuido a la desigual batalla cultural de los y las trabajadoras enfrentando al capital transnacional y al capitalismo voraz que aumenta sus ganancias con mayor plusvalía y explotación.

Estamos asistiendo a una intensa batalla cultural a nivel global; las democracias en muchos lugares comienzan a verse fragmentadas; el discurso de la ultraderecha ha calado profundamente en el pueblo alejado de forma intencional de la realidad: ahora vemos personas pobres demonizar a personas más pobres. Lo más tenebroso es que el discurso de ultraderecha tiene su método de difusión a través de los medios masivos de comunicación. Por eso asistimos a nivel global a una intensa batalla cultural y agudización de la lucha de clases. Es objetivo principal del IFI, en función de la características de la etapa, contribuir a desarrollar plenamente capacidades y talentos individuales, de forma colectiva, así como también fortalecer el pensamiento crítico, la conciencia social, el respeto a los demás, el reconocimiento a la diversidad, la cooperación, la solidaridad, la vocación de servicio, el consumo responsable, los conocimientos, el cuidado del medio ambiente, mejorar la propia vida y la de los demás.

El movimiento sindical debe fortalecer los espacios de organización y tomar la contraofensiva a la batalla cultural que estamos viviendo. Este es el compromiso que han asumido, asumen y creemos fervientemente que asumirán las próximas generaciones integrantes del IFI.

> *Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. (Freire, 1970, p. 79)*

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Trad. M. V. Amador). México: Trillas. (Obra original publicada en 1968).

Castells, M., & Muñoz de Bustillo, F. (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Trad. J. Mellado). México: Siglo XXI Editores.

Documentos e informes institucionales:

FUECYS/INEFOP (2020). *Proyecto Impacto del cambio tecnológico en las condiciones de empleo y salarios en el comercio y en algunos sectores de servicios: Ideas para la reconversión*. Informe final del equipo de trabajo sobre evaluación de tareas en el comercio y servicios.

Revistas de la Federación:

La Revista de FUECI, Marzo- Abril 2007, Número IV, año 2

La Revista de FUECYS, Noviembre 2012, Número XVI, año 5

La Revista de FUECYS, Agosto 2015, Número XVIII, año 7

Comentario al artículo "20 años del Instituto de Formación e Investigación, 20 años aportando a la Batalla Cultural" de Luz Cortés

Comenta: Alicia Dambrauskas

El artículo que presenta Luz narra la historia que dio lugar a la creación del Instituto de Formación e Investigación de la Federación Uruguaya de empleados y empleadas del comercio y los servicios (FUECYS), organización casi centenaria, de carácter nacional, que representa y defiende los derechos e intereses de los y las trabajadoras de esta rama de actividad, que reúne la mayor cantidad de puestos de trabajo en el Uruguay.

Lo asume en su carácter formal de Directora del Instituto de referencia, pero tras sus palabras se desliza la imagen de una luchadora social comprometida, que ha percibido la potencialidad de la formación como herramienta esencial para respaldar la lucha por la mejora de las condiciones de trabajo y vida de este sector tan omnipresente en nuestra sociedad. Comparte así la voz y el pensamiento del colectivo que integra y lo hace mediante una reflexión interesante sobre el proceso, analizando contexto, incidencias, inflexiones y aportando perspectivas a futuro.

En su relato surge claramente, la importancia del vínculo con otras organizaciones del ámbito sindical internacional, que brindaron su apoyo por diferentes vías, pero particularmente a través de la transferencia de sus aprendizajes, dando lugar a una forma de la globalización poco difundida, la de la solidaridad. A su vez, también se señala el trabajo en red con otros ámbitos educativos, como la Udelar e INEFOP, generando intercambios virtuosos.

Como en todo proyecto educativo, se subraya su propósito, relacionado con una apuesta al crecimiento de la organización no solo cuantitativo, sino preparado para asumir responsabilidades de representación. La formación sindical tiene la particularidad de que no solo se superpone el sujeto colectivo al individual, sino que, además, cada sujeto deberá subordinar, en algunas ocasiones, su perspectiva personal a la democráticamente consensuada. En la sociedad individualista que vivimos hoy, es un desafío de grandes dimensiones.

Este y otros motivos, que incluyen acuerdos conceptuales y metodológicos respecto a cómo realizar la formación y desentrañar los impactos del cambio en la organización del trabajo, dan lugar al sugerente título del artículo que nos señala explícitamente que la formación sindical es en su esencia anti-sistémica, pues busca una transformación en las relaciones de poder hegemónicas. Esa ha sido la brújula que ha guiado la actividad formativa desarrollada por el Instituto en las dos décadas transcurridas desde su creación, develando además una tensión siempre presente en la educación, entre los conocimientos instrumentales y la formación integral de las personas.

Como señala Paulo Freire, "la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar al mundo". FUECYS parece tenerlo muy claro.

Parte III.

Educación no formal con personas jóvenes y adultas

Una práctica pedagógica que se construye desde el margen

Tomás Bordón

Mi nombre es Tomás Bordón, soy Educador Social y docente de Historia. Actualmente trabajo vinculado a proyectos socioeducativos con niños, niñas y adolescentes en contextos de alta vulnerabilidad social. Me desempeño en el ámbito de la educación no formal, desde una perspectiva territorial, comunitaria y de derechos. Durante 2024 ejercí como docente de Historia y Metodología de la Investigación en liceos públicos, lo que me permitió articular una mirada crítica sobre los límites y posibilidades del sistema educativo formal.

A través de esta propuesta, busco compartir reflexiones nacidas de mi práctica real, situada y comprometida con los desafíos que enfrenta la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en clave latinoamericana. Entiendo la escritura como una forma de visibilizar experiencias que, aunque muchas veces marginadas del discurso oficial, contienen una enorme potencia transformadora.

Presentación de la experiencia

Este escrito nace desde mi propia experiencia como joven educador en Uruguay, transitando distintos espacios del campo educativo en los últimos dos años. Durante 2024 me desempeñé como docente de Historia y Metodología de la Investigación en liceos públicos, con grupos de adolescentes en entornos urbanos complejos. En 2025, mi rol se ha centrado en la educación no formal, en el marco de una organización social que trabaja con niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de derechos, en territorio.

Ambas experiencias, aunque en registros diferentes, están profundamente atravesadas por un mismo hilo: la tensión entre lo instituido y lo emergente, entre el mandato escolar y la urgencia vital de los sujetos. Esa tensión es la que me interesa recuperar, analizar y problematizar en este trabajo. Porque allí, en ese borde a veces incómodo, otras veces fértil es donde entiendo que se juega hoy gran parte del sentido de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), y donde cobra especial relevancia la construcción de prácticas pedagógicas situadas, humanas y políticas.

Descripción del trabajo educativo

Mi experiencia como docente en 2024 estuvo marcada por la necesidad de construir una práctica significativa en contextos liceales que, si bien formales, no podían responder de manera homogénea a la diversidad que los habitaba. Frente a grupos atravesados por trayectorias educativas fragmentadas, abandono, situaciones de violencia, pobreza o desarraigo, mi tarea fue mucho más allá de "enseñar contenidos". Implicó generar condiciones mínimas para que el aula pudiera ser habitada, para que la palabra circulara, para que el vínculo pedagógico se volviera posible.

En muchas ocasiones, la función docente se desdibujaba en favor de roles múltiples como la escucha, contención, mediación. Trabajé muchas veces sin recursos suficientes, con tiempos institucionales fragmentados, intentando sostener propuestas que no siempre eran comprendidas por los marcos curriculares establecidos. Sin embargo, fue en ese esfuerzo frágil, pero honesto donde empecé a construir una pedagogía propia, nacida del territorio y no del manual.

En 2025, ya inmerso en el trabajo comunitario con una ONG, mi práctica se transformó. Dejé el aula formal y me sumé a un proyecto de educación no formal con niños, niñas y adolescentes en situación de alta vulnerabilidad social. Aquí, los tiempos, los cuerpos y los saberes circulan de otra manera. La urgencia es cotidiana, las heridas son visibles, las desigualdades estructurales están a flor de piel. Sin embargo, también hay magia en el juego, en la ternura, en el encuentro.

Mi rol como educador se enmarca en una propuesta integral que busca, más que "enseñar", acompañar procesos de vida. Trabajamos desde el arte, la palabra, el cuerpo y los vínculos, sosteniendo espacios donde los y las participantes puedan ser escuchados, reconocidos, y también desafiados en sus posibilidades. Las familias, cuando aparecen, lo hacen desde posiciones muy dispares, algunas comprometidas, otras alejadas, muchas veces agotadas. Esto nos obliga a revisar una y otra vez nuestras expectativas sobre el "otro", nuestra idea de participación, y la forma en que definimos el éxito o el sentido de nuestras acciones.

Reflexiones sobre la experiencia

Uno de los aprendizajes más significativos que he recogido en este recorrido es que el acto educativo no puede ser comprendido únicamente desde categorías escolares. Educar, especialmente en contextos de EPJA, implica habitar lo incierto, lo inacabado, lo contradictorio. Implica mirar al otro no desde el déficit, sino desde su potencia, incluso cuando esa potencia está profundamente herida por las condiciones materiales.

He comprendido también que muchas de las lógicas institucionales tanto en la escuela como en lo social tienden a reproducir formas de exclusión más sutiles, como la exigencia de adaptación a dispositivos rígidos, la expectativa de participación "ideal" de las familias, o la invisibilización de saberes no académicos. Frente a eso, entiendo que nuestra tarea como educadores es política: no en un sentido partidario, sino en su dimensión más profunda de toma de posición frente a las desigualdades.

La educación de personas jóvenes y adultas no puede quedar restringida a programas de revinculación o terminalidad. Debe ser pensada desde una pedagogía crítica, que reconozca el saber que portan quienes han sido históricamente excluidos de la escuela, y que habilite procesos de autonomía, pertenencia y transformación. En mi caso, esto se traduce en prácticas que intentan ser coherentes con el contexto, sin caer en el asistencialismo ni en el voluntarismo vacío.

Como joven educador, y novel docente, también he tenido que enfrentar la falta de formación específica para abordar situaciones complejas, la precariedad laboral, y la sensación de aislamiento. Por eso, celebro espacios como esta convocatoria, que nos invitan a escribir, a pensar colectivamente, a reconocer nuestras prácticas como producción de conocimiento.

Conclusión

Este texto reflexivo y analítico no pretende ofrecer respuestas acabadas, sino poner en valor una práctica pedagógica que se construye desde el margen, desde el cuerpo, desde la incertidumbre. Una práctica que, lejos de romanticismos, reconoce la crudeza de los contextos, pero no renuncia a la potencia transformadora del vínculo educativo.

Creo que el campo de la EPJA necesita ser pensado desde las voces que lo habitan, no solo desde quienes lo regulan. En ese sentido, como educador joven, como trabajador territorial, como alguien que cree en el poder de la palabra y el encuentro, me propongo seguir construyendo una pedagogía situada, crítica, comunitaria y profundamente humana.

Comentario al artículo "Una práctica pedagógica que se construye desde el margen" de Tomás Bordón

Comenta: Jorge Camors

Es un trabajo que describe y analiza dos prácticas educativas diferentes: una en la educación formal de un Liceo y la otra en la educación no formal de una organización social.

Una de las riquezas de este trabajo es el análisis pedagógico del contraste de las diferencias y del punto en común del trabajo de un educador: la relación educativa, que a partir del "lugar" que asume el educador, habilita un "lugar" para el sujeto de la educación.

Un análisis que muestra las tensiones, los desafíos, y una adecuada articulación de profesionalidad, con ternura y comprensión, todo ello sustancial para lograr "mover" al sujeto, en un proceso educativo.

Como dice Tomás, "texto reflexivo y analítico no pretende ofrecer respuestas acabadas, sino poner en valor una práctica pedagógica que se construye desde el margen, desde el cuerpo, desde la incertidumbre. Una práctica que, lejos de romanticismos, reconoce la crudeza de los contextos, pero no renuncia a la potencia transformadora del vínculo educativo."

Dicho trabajo, confirma la hipótesis de que los educadores y educadoras, tienen mucho para aportar, desde sus prácticas educativas en el campo, a la Pedagogía (Social) que nuevas formas de encarar el acto educativo, requieren.

EducarME: Educadora corporal en discapacidad

Lorena Luna Tiberio

Resumen

Esta relatoría pretende describir una experiencia educativa con personas adultas en situación de discapacidad nucleadas en el Centro: CECADIS. El centro surge como respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué hacen los/as adolescentes y adultos/as cuando egresan de la escuela especial? ¿Hay disponibles espacios de socialización para ellos/as?¿Qué lugares existen para que puedan continuar su educación?

En este trabajo formulo cuatro preguntas que atraviesan mi profesión y mi ser, estructurando de esta forma mi relato: ¿Qué implica para mí ser educadora? ¿Qué implica para mí ser educadora corporal? ¿Qué implica para mí ser educadora corporal en discapacidad? ¿Qué implica para mí ser educadora corporal en discapacidad hace trece años en la misma Institución?

Historia y antecedentes

Esta relatoría pretende describir una experiencia educativa con personas adultas en situación de discapacidad, llevada a cabo en el centro recreativo para personas con alguna situación de ese tipo, específicamente en el Centro de Capacitación y Recreación para Discapacitados (CECADIS).

En una conversación con Maidela López, la directora del centro, ella me contaba que trabajaba en la escuela Nº 215, escuela especial de La Paz, cuando recibió un comunicado del Consejo de Educación Inicial y Primaria que establecía que los/as alumnos/as de 15 años o más tenían que retirarse de la escuela. Es así que pensó en abrir un espacio para esta población.

El espacio empezó a trabajar en AJUPEN[16], y la Sociedad Italiana[17] de la ciudad de La Paz en el departamento de Canelones. A la vez, los padres y madres del grupo de alumnos formaron una Asociación Civil. Se hicieron muchas reuniones, en las que se decidió que Maidela fuera la apoderada de la institución para realizar todos los trámites. En el año 2012 CECADIS comenzó a trabajar en el Centro Comercial, y allí continúa hasta hoy. El centro tiene personería jurídica, y está exonerado de de tributar a DGI, y obtuvo la aprobación del MEC como organización de Educación No Formal. CECADIS recibe la prestación Ayex[18] del BPS, que considera al centro como un Taller Terapéutico, porque atiende a personas jóvenes y adultas.

16 Asociación de jubilados y pensionistas de la ciudad de La Paz

17 Sociedad Civil sin fines de lucro

18 Ayuda extraordinaria. Prestación económica, no contributiva, que brinda el Banco de Previsión Social a personas con situación de discapacidad o alteraciones en el desarrollo.

La Institución y sus participantes

CECADIS surge el 14 de marzo del 2006 como una alternativa dirigida a personas jóvenes y adultas que no tienen ningún espacio educativo adónde ir después de la escuela especial.

El centro ofrece diversos talleres para las y los participantes, y ellos/as acuerdan con la dirección a cuál asistirán. Actualmente –año 2025 - se desarrollan: un taller de dibujo y pintura, otro de informática, apoyo escolar con maestra, peluquería y manicuría, cocina y expresión corporal. Hace 13 años que se viene trabajando en torno a la expresión corporal y danza de manera semanal. Cada viernes se destinan dos horas para esta actividad. Desde el año pasado se están implementando unos 45 minutos semanales para cantar y hacer percusión en colectivo.

A CECADIS asisten diferentes personas con discapacidad intelectual-motriz y-o patologías psiquiátricas. Actualmente este centro recibe diariamente a 22 personas.

Las edades de los/as participantes varían entre los 16 y los 55 años.

Hay integrantes que asisten al centro hace más de 10 años, algunos/as provienen de la escuela especial de la zona. Otras son personas que viven en un hogar de personas adultas (provienen del Hospital Psiquiátrico Público Vilardebó).

Si bien cada uno/a convive con una realidad particular y diferente, CECADIS apunta a trabajar de manera igualitaria. Se promueven los derechos humanos, se trabaja en torno a los valores del compañerismo, aprendiendo a trabajar en equipo, compartiendo y creciendo juntos/as. Es importante aclarar que se observa un gran apoyo mutuo entre los/as educandos/as. Cuando vamos por la calle, por ejemplo, nos cuidamos unos/as a otros/as, a algunos/as se les asigna la responsabilidad de acompañar del brazo a otros/as.

Desde el Taller de Expresión Corporal se intenta buscar propuestas genéricas para que cualquier participante las pueda hacer. Para que todas y todos puedan sentirse libres de mover su cuerpo. No todo tiene que salir igual, cada una y cada uno se mueve con la impronta que tiene. En la diferencia está la riqueza.

Análisis de la implicación

En mis años como Licenciada en Comunicación he trabajado en el área social, especialmente en el campo de la educación. A su vez, me he formado y continúo formándome en danza y expresión corporal, lo que me ha permitido desarrollarme como profesora de niñas y niños, adolescentes y adultos/as.

Hace trece años que trabajo en el área de discapacidad, si bien no tengo una formación específica en ella, desde mis conocimientos artísticos planifico y llevo adelante clases, aprendo semana a semana con los/as participantes. Ellos/as marcan el camino a seguir construyendo.

Cuando comencé a trabajar en esta institución, recién salía de una problemática de salud a nivel psiquiátrico. Muchas de las personas con las que trabajo hoy son parte de mi proceso de sanación personal. Ellas fueron, en gran medida, un motivo para el fortalecimiento de mi autoestima y para comenzar este camino de planificar clases en torno a la expresión corporal. Debo reconocer que el trabajo es muy gratificante, más aún cuando se ven pequeños logros en el proceso. De todas formas, aún tengo resistencias, sobre todo en la aceptación y la empatía con las personas con discapacidad intelectual. La comunicación no es tan sencilla, es necesario entender que estamos parados en distintas veredas y desde ahí establecer un diálogo, que hasta fonéticamente a veces se torna complicado. Quizás mi desafío sea aceptar la discapacidad y no intentar combatirla. Comunicarme desde la

diferencia. Comprender la forma de comunicación del/la otro/a e intentar empatizar con la persona, sabiendo que ella actúa e interactúa con otro código, que quizás sea distinto al mío.

Marco teórico

Considero que es necesario hacer referencia a los conceptos de discapacidad e inclusión para establecer un mapa de ruta que guíe la reflexión y el análisis posterior. La discapacidad no debería ser un impedimento para la acción, para la expresión, para el desarrollo del ser. A su vez, me parece importante incluir un marco teórico sobre psicología comunitaria, educación y expresión corporal.

Discapacidad e inclusión

La discapacidad es un concepto y una realidad que nos compete a todos los/as ciudadanos/as. No es un problema a resolver de manera individual, responde al ámbito de lo social. "La Organización Mundial de la Salud, destaca que en el modelo social de la discapacidad, se argumenta que las barreras a la participación son causas importantes de la discapacidad. Así, ella no se entiende como un proceso que tiene origen en el individuo, sino más bien en procesos sociales amplios: en la interacción interpersonal e interinstitucional, en las oportunidades que ofrece el medio social" (García y Fernández, 2005, p. 3). Podemos establecer que la discapacidad es una construcción social, no una "falta de". Es la sociedad que restringe y no permite que las personas con discapacidad se incluyan, tengan participación o sean capaces de crear con autonomía su propia vida en igualdad de oportunidades. (Victoria, 2013). Para atender a la "diferencia" y "complejidad" de la discapacidad, surge el término inclusión. En este sentido Díaz "habla de la inclusión, más como una actitud, una forma de sentir, una forma de valorar, más que de creencias" (Díaz, -2005- citado por García y Fernández, 2005, p. 5).

La inclusión no es una estrategia destinada a ayudar a las personas a encajar en los sistemas y las estructuras existentes en nuestras sociedades: la inclusión se propone en cambio transformar estas estructuras y estos sistemas, para hacerlos mejores para todos/as. La inclusión significa crear un mundo mejor para todos/as. (García y Fernández, 2005, p. 6). Para apoyar esta idea es bueno recordar que, "Es la sociedad quien sufre discapacidades para valorar lo diferente, para entender las necesidades de quienes sufren impedimentos físicos, y para incluir a éstos en la vida comunitaria"(Victoria, 2013, citando a Santiago Martín, p.1107).

Si partimos de que en la sociedad existe el concepto de *normalidad*, se establecerán diferencias para aquellas personas que no cumplan con esas "normas" fundadas. Algunas quedarán excluidas. Será imprescindible comenzar a trabajar en base al "reconocimiento", la "diferencia", la "potencialidad", espacios para la "realización personal y colectiva". Se necesitará movilizarse en pos de la implementación de un mayor nivel de igualdad, y será necesario comprender que todos los sujetos son protagonistas, redistribuir el poder y empoderar a los grupos: "Estar incluido es ser feliz" (García y Fernández, 2005, p. 12).

Psicología comunitaria

Las redes comunitarias fortalecen el poder local y ciudadano, propician modos tradicionales y alternativos de ocupar el espacio público. Podemos decir entonces que las redes son parte de la actividad y resistencia de las comunidades, permiten mostrar su capacidad de transformación y apoyo social: su poder.

El poder que está inmerso en la comunidad surge solo si ésta utiliza sus recursos. La actividad comunitaria tendrá un carácter participativo, las decisiones se tomarán en

conjunto por consenso luego de una discusión reflexiva y las acciones consecuentes serán llevadas a cabo por varios de los miembros de la comunidad. (Montero, 2003).

Educación

Para reflexionar sobre mi rol de educadora entiendo pertinente describir mi concepción acerca de los sujetos de la educación:

"el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas" (Freire, 1975, p.62).

Expresión Corporal

El concepto de expresión corporal que utilizo para el abordaje de mis Actividades pedagógicas es el siguiente: ¨La Expresión Corporal (EC) es una concepción de la danza que se orienta hacia todas aquellas personas que deseen cultivar el gozo de bailar.¨ (Kalmar, 2005, p.17). Con esta concepción, las personas buscan libremente expresarse a través de sus movimientos.

Reflexión acerca de mi práctica

Hoy, después de trece años, puedo reflexionar acerca de mi práctica, observando mis aciertos y mis errores. En este sentido, formulo cuatro preguntas que considero claves porque atraviesan el ejercicio de mi profesión y mi ser, estructurando así mi relato:

¿Qué implica para mí ser educadora? Es dar y recibir. Desde mi concepción de comunicadora concibo los vínculos educativos como de ida y vuelta, un aprendizaje en todos los sentidos. Educar, para mí significa aprender de los contenidos a impartir y aprender del impacto que pueden generar esos contenidos en los/as educandos/as. Aprender de las formas en que me paro frente a los grupos y me comunico.

Educar conlleva una actitud receptiva, sugiere una práctica de la escucha, construir la empatía. No puedo comenzar un encuentro con el grupo si no me conecto con él.

He identificado dos formas de empezar: en piloto automático o en presencia. En piloto automático avanzo sin importarme o sin prestar atención a los educandos, hablo o me muevo haciendo lo que quiero, solo miro hacia adelante. En cambio, cuando educo en presencia estoy reviendo constantemente mi práctica. Observo, analizo y hago. No hago, hago, hago... sino que hago después de leer lo que está pasando.

A su vez, cuando estoy en una actitud de escucha, puedo reciclar lo que doy, puedo convertirlo en algo mejor... los/as participantes me dan pistas sobre cómo seguir; duplican la apuesta. Y el resultado es mucho mejor. En este sentido, deberé tener flexibilidad en mi planificación. Si me pongo rígida correré el riesgo de entrar en piloto automático.

Educar moviliza, genera alegría pero también enojos con los/as otros/as y conmigo misma. Necesito reflexionar sobre ellos y superar concepciones. ¨Las caras que se ponen¨- las expresiones faciales - son también un factor importante. Pero ¿cuándo nos detenemos a observar qué cara estamos poniendo? Este es un excelente ejercicio para cultivar nuestra autoconsciencia.

Si hay algo de lo cual aprendo día a día es a no tomarme las cosas personalmente. Si un educando no realiza un ejercicio planteado, sus razones tendrá, luego se podrá indagar. No

trabajo con máquinas, trabajo con personas y a las personas les pasan cosas. Más allá de mis propuestas educativas, les pasan cosas.

¿Qué implica para mí ser educadora corporal? Educar el cuerpo trae consigo educar con el cuerpo. Cada vez que proponemos una actividad, estamos utilizado nuestro cuerpo como canal. Exponemos y nos exponemos. Nuestra energía tiene que estar equilibrada para poder brindarnos en mejores condiciones.

El equilibrio se puede lograr de muchas formas, pero hay una que actúa como punto de partida y que nunca falla: comenzar haciendo una ronda. El círculo habilita que podamos vernos todas las caras. Es una forma de comenzar en condición de igualdad. Cada uno/a podrá moverse en relación al/la que tiene al lado, intentando no dejar espacios considerables entre cada uno/a.

Si estoy bien anímicamente, la clase será un éxito. De lo contrario costará un poco. Siempre será positivo tomar alguna sonrisa de un/a participante y contagiarme. Si no hay sonrisas las tendré que generar con algún movimiento y desafiarme para lograr un clima adecuado.

A su vez, habilitar el movimiento de los/as educandos/as supone un posible desorden en la clase… ¿Cómo se logra generar movimientos sin que la clase se convierta en un caos? De aquí surge la idea de crear estrategias para mantener un supuesto orden sin imponer ideas.

Por otro lado, es saludable derribar la idea de que los/as educandos/as tienen que hacer los mismos movimientos que los propuestos por la docente. La expresión corporal supone la indagación y práctica de movimientos personales y grupales.

También hay casos en que los/as participantes no quieren moverse, dicen que no saben bailar. Entonces habrá que decir una y otra vez con la voz y con el cuerpo que todos/as podemos bailar, que todos/as podemos movernos; que no importa si no voy al ritmo de la música, y que también puedo moverme en el silencio. Las resistencias se difuman con el hábito: encuentro tras encuentro,... práctica y más práctica.

¿Qué implica para mí ser educadora corporal en discapacidad? Trabajar en este rubro desafía y gratifica. Cuando me paro frente a personas, que por alguna razón, tiene alguna discapacidad, debo enfrentarme a la propia frustración. Lo más sencillo de transmitir puede volverse algo muy difícil de comprender. Muchas veces, la edad no coincide con la actitud esperable para esa edad. Una persona con discapacidad es un ser especial que codifica y transmite los mensajes también de manera especial. Con tiempo, dedicación y paciencia los vínculos pueden tornarse sólidos, de amor y aprendizaje.

Por otro lado, trabajar en discapacidad implica trabajar desde lo positivo. En lo personal, no trabajo desde la compasión. Los/as educandos/as no me dan lástima. Todo lo contrario: me transmiten buena energía y hacen mucho más de lo que las personas en general piensan que hacen.

Trabajar en este ámbito se vuelve muy reconfortante ya que no surgen mayores resistencias a las actividades planteadas. Las clases se construyen desde una alegría ingenua que permanece y se multiplica momento a momento.

¿Qué implica para mí ser educadora corporal en discapacidad hace tanto tiempo en una misma institución? CECADIS dejó de ser un lugar de trabajo. Es una familia de la cual formo parte como educadora. Trabajar tantos años en un mismo lugar genera un conocimiento de los participantes y de la dinámica del centro. Esto me permite entender con mayor profundidad algunas actitudes y características de las personas.

Los procesos educativos pueden dar resultados a corto y largo plazo. Se pueden trazar objetivos inmediatos, y objetivos que necesitan un mayor tiempo para su concreción.

Trabajar con esta población sugiere que se pongan en práctica hábitos. Hay participantes que consiguen realizar movimientos en el momento en que ellos les son propuestos, y hay participantes que lo logran tiempo después.

Cada docente tiene metodologías diferentes. Por estar trabajando como educadora durante años, la metodología se mantiene, y los propósitos trazados se pueden concretar en el tiempo que cada uno/a necesita. A su vez, los/as participantes adquieren la dinámica de ayudarse entre sí y conmigo como docente. Formamos una gran familia.

Conclusiones, preguntas…

En reiteradas ocasiones surgen preguntas acerca de los resultados y la productividad de las instancias formativas... Me pregunto: ¿Estoy contribuyendo en algo con las actividades que propongo?

Específicamente en este caso del trabajo con personas con discapacidad ¿estoy contribuyendo a trabajar en pos de la autonomía?, ¿cuáles son los aprendizajes reales? ¿existen aprendizajes o los encuentros formativos son un momento de recreación?

Si bien soy consciente de que existen mejoras en la motricidad, en la fluidez de los movimientos, en la expresión en todos sus aspectos, siempre aparecen algunas dudas acerca de si lo que se vive en los encuentros está sirviendo, si se reproduce luego en la vida cotidiana de los/as participantes, o si solo queda instaurado como algo particular del ámbito que compartimos en el centro.

Si fueran aprendizajes, deberían ser algo que se incorpora en la vida de las personas. ¿Los educandos actúan de la misma forma en la institución educativa que en sus hogares? Por ejemplo: ¿caminan solos como lo hacen cuando caminamos en el espacio de aula? ¿Se expresan con respeto con sus familiares al igual que lo hacen con los/as educadores/as y compañeros/as?

A pesar de que puedo reconocer que los encuentros formativos son algo bueno, y que se pueden visualizar pequeños logros, hay algo que se va cuando ellos terminan. Algo que se escapa, que no sabemos hacia dónde se va, pero que no vuelve hasta el siguiente encuentro.

Por otro lado, a veces aparece ese frustrante ¨gusto a poco¨. Una sensación de no poder hacer y lograr todo lo que me gustaría. Quizá en mi subconsciente hay una idea fantasma, una creencia de que con mis propuestas formativas voy a ser capaz de revertir los casos de discapacidad o de salud mental. Una tendencia a sentirme todopoderosa y capaz de acabar con todos los males."

Detrás de esta idea, radica una dificultad de aceptación por mi parte. El fundamento teórico sobre la temática está clarísimo. En la realidad, se juegan otras cosas: somos y funcionamos como espejo. Vivimos y aprendemos entre educandos/as y educadores/as.

Lo que necesito aceptar es que las personas con discapacidad intelectual, motriz o con problemáticas de salud mental, van a existir siempre; convivimos con ellas, nos relacionamos con ellas, reímos y lloramos con ellas. Hay condiciones que van a permanecer, otras quizás se modifiquen. Los cambios se ven a largo plazo y con mucho trabajo en los hábitos diarios.

Saber que para muchos/as educandos/as, CECADIS es el único espacio de socialización, frustra. No detiene las ganas de hacer, pero frustra. Y ahí es cuando aparecen las ideas relacionadas a la lucha por la inclusión. Porque la discapacidad termina siendo en los hechos una limitante. ¿Por qué la sociedad no puede abrirse a entender al ser humano en su mayor acepción, con lo que implica ser de cualquier forma y color?

Si dejáramos - y me incluyo - de ser tan incomprensivos con lo diferente, quizás aceptaríamos a todas las personas por igual. Entendiendo que todas y todos podemos socializar con todas y todos, que comportarnos desde la inclusión no nos vuelve más raros. ¿Qué tanto nos cuesta como sociedad aceptar lo que difiere de nuestros parámetros? ¿Qué acciones podemos tomar desde la educación para visibilizar esta problemática que nos concierne a todos/as?

Desde lo personal, encuentro este espacio de escritura como un comienzo. Una sistematización de una práctica que puede contribuir a una reflexión más profunda. Un posible camino hacia la transformación. Una transformación que implique un cambio en la mirada.

Si me quedo con lo que no sale, con lo que cuesta, con lo que no acepto, con lo que cuesta revertir, estaré viendo todos los "no"; el vaso medio vacío. En estos procesos educativos hay muchos "sí" para resaltar, que a veces pasan desapercibidos por mantener miradas pre juiciosas de la sociedad.

Los "sí" aparecen en los detalles, en el ensayo y en el error, en el día a día, en el tiempo que una le dedica a la tarea, en el cariño,... en dedicarle al otro y en dedicarse a una misma.

Como el título lo sugiere, el proceso educativo siempre es de ida y vuelta. Doy a la misma vez que recibo. Aprendo del proceso, del otro y de mí misma. Educo a la misma vez que me estoy educando.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. En *Filosofía, política y economía en el Laberinto*. Número 33, p. 65 - 68. Recuperado http://medicinaunheval.files.wordpress.com/2012/02/pedagogc3ada.pdf

García, A., y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, Vol. 3 N°2

Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la Expresión Corporal?* Grupo Editorial Lumen

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Revista de Derecho UNED, Nº 12, 2013, págs.. 1093 – 1109. Recuperado: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008

Comentario al artículo "EducarME: Educadora corporal en discapacidad" de Lorena Luna Tiberio

Comenta: Gianela Turnes

Siempre la duda

La autora construye su artículo a partir de preguntas que se formula a sí misma sobre su práctica, sobre su concepción de docencia y sobre la articulación entre el ser y el ejercer una profesión, preocupación trascendente que probablemente todas y todos deberíamos atender en algún o algunos momentos de nuestra vida profesional.

Desde esas preguntas la autora del artículo va desanudando sus reflexiones y sus sentires acerca de su trabajo, las dificultades y desafíos que enfrenta, las inseguridades y dudas, las inscripciones que el trabajo prolongado en la misma institución va registrando en su experiencia, los aprendizajes que ha desarrollado y los pendientes que siente que todavía tiene. En una actitud dirigida a la elucidación en el sentido que Castoriadis otorga al término: pensar lo que se hace y saber lo que se piensa, organiza su reflexión sobre la práctica partiendo siempre desde sus vivencias y condimentándola con su mirada de duda perenne.

Todo comienza con una situación que Puiggrós caracterizaría como desertógena, y podríamos agregar que fue *desertógena* aguda: la decisión de las autoridades de la educación pública de excluir de una escuela especial pública a estudiantes en situación de discapacidad mayores de 15 años de edad. Natorp nos hablaba del tercer espacio educativo como aquel que estaba presente en los otros ámbitos distintos de la familia y la escuela. A estos jóvenes se les estaba retaceando el segundo espacio, y la comunidad dio respuesta a la ausencia provocada, creando el centro donde la autora del artículo relata su experiencia.

Los vínculos del arte y la expresión corporal con la educación son conocidos, aunque no siempre valorados con justicia en las decisiones educativas concretas. La autora, antes de entrar al campo específico de su trabajo en expresión corporal, nos ubica primero en la realidad concreta en que la sitúa proponerse educar para la inclusión en el trabajo con personas en situación de discapacidad. Y nos ayuda así a invertir el sentido tradicional con que solíamos considerar la idea de inclusión, como si fuera un gesto de atraer a quienes han sido mantenidos afuera de los espacios compartidos. En cambio, Lorena nos explica que el verdadero sentido de incluir es ser capaces de adaptar el mundo para que sea accesible a personas que no pueden participar en él, tal como están las condiciones actuales. De algún modo incluir no es hacer entrar, sino cambiar el esquema general para que todas y todos podamos participar en igualdad de condiciones, a partir del reconocimiento y el respeto por el/la otro/a.

Y luego de esa aproximación conceptual, la autora nos sumerge en sus preguntas, de forma que parece que al leerla estamos viviendo esas mismas dudas que aparecen en los encuentros educativos en su taller.

Esa duda permanente, reincidente, molesta, inquietante parece ser el ingrediente más que fundamental para asegurar prácticas pedagógicas reflexivas, conscientes de las limitaciones que cada educador y educadora traemos en la mochila, duda que nos provoca a confiar, a buscar y a seguir intentando – a pesar de la advertencia de Freud -en esta profesión imposible que es educar.

"Despegue Digital": una experiencia de educación no formal a lo largo de la vida que apuesta a la inclusión digital

Valentina Almirón

El presente artículo tiene como propósito compartir una experiencia de trabajo con personas jóvenes y adultas, resaltando la importancia de la educación a lo largo de la vida y el rol del educador como mediador del aprendizaje.

Estos programas de capacitación constituye una oportunidad de aprendizaje distinta a la educación formal, ya que se priorizan dimensiones que van más allá de lo estrictamente académico, como generar lazos sociales, favorecer la revinculación con la educación y construir espacios seguros que propicien el aprendizaje

La experiencia que mencionaré fue con un grupo de personas jóvenes y adultas con las que trabajé en un curso educación no formal sobre informática básica, que el INEFOP (Instituto Nacional de empleo y Formación profesional)[19] y tiene como objetivo promover la inclusión digital a través de un abordaje integral de las competencias digitales básicas, promoviendo la autonomía y favoreciendo la ciudadanía digital.

Para dar contexto a la experiencia resulta necesario despejar algunas de las palabras mencionadas.

El término *inclusión digital* refiere al proceso de democratización en el acceso a dispositivos y acceso a internet, así como a las competencias y el nivel educativo necesario para el desarrollo de habilidades de alfabetización digital en toda la ciudadanía.(Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital, 2024).

Esta última entendida como los derechos y obligaciones por los cuales una persona está sujeta a una relación con la sociedad a la que pertenece.

Hablar de *alfabetización* durante mucho tiempo estuvo asociado a la capacidad de utilizar el lenguaje en forma escrita u oral. Sin embargo, con el advenimiento de las tecnologías y la expansión del acceso y uso de internet, el concepto ha ido ampliando sus horizontes hacia lo que implica estar alfabetizado en un mundo mediado por lo digital (Dodel & Brandino, 2021). El acelerado avance tecnológico atraviesa todas las dimensiones de la vida social, económica y política, configurando un nuevo entorno: el entorno digital. Por ende, la ciudadanía digital refiere a nuestros comportamientos y actitudes incluyendo el ejercicio de derechos y obligaciones como ciudadanos en los espacios digitales. (Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital, 2024)

En este sentido, es fundamental promover el desarrollo de competencias digitales a lo largo de la vida como condición para la inclusión social. Este escenario demanda el

19 https://www.inefop.uy/institucional

desarrollo del aprendizaje permanente como requisito para adaptarnos a los cambios y ejercer una ciudadanía plena en la sociedad del conocimiento.

Por competencias digitales básicas existe un consenso a nivel académico en que estas son entendidas como las habilidades necesarias para un uso inicial y autónomo de la tecnología que permita manejar dispositivos y aplicaciones, ejecutar tareas simples en línea cómo buscar información o navegar por páginas web, utilizar herramientas digitales de comunicación y nociones de seguridad y uso responsable elementales.

Si bien Uruguay es considerado un país pionero en lo que respecta a su política de universalización de acceso a computadoras e internet , distintos estudios advierten que, si bien el acceso a dispositivos tecnológicos ha aumentado considerablemente, persiste una brecha significativa en el uso , principalmente en personas que tienen menor acceso a dispositivos , conectividad y que a su vez está relacionado con las condiciones socioeconómicas y bajos niveles educativos. (Escuder, Liesegang & Rivoir, 2020)

No obstante, cabe destacar programas de gran impacto, como el *Plan Ceibal* y el *Plan Ibirapitá*, que han contribuido a reducir la brecha digital. Sin embargo, en un contexto de constantes transformaciones tecnológicas que exigen un aprendizaje permanente.

Acerca del curso

La población destinataria del curso son personas de entre 16 y 65 años, sin conocimientos previos en informática. El único requisito de ingreso es haber completado la educación primaria y poseer habilidades básicas como leer o escribir.

La duración total es de ocho clases de tres horas, distribuidas en dos encuentros semanales. Para acceder a la certificación es necesaria una asistencia mínima del 80%.

El trabajo docente es en dupla con otro educador, mediante la enseñanza directa y la práctica guiada, mi tarea consistió en asistir a los participantes que durante la ejecución de los ejercicios tienen dudas o no entendían cómo hacerlo. Mientras que los participantes trabajan en parejas para favorecer el aprendizaje con otros , mediante la colaboración mutua.

Es importante resaltar que para ser educador de este curso se realiza previamente una capacitación.

Los contenidos principales a trabajar son: Uso básico de sistema operativo *Windows* (interfaz, conectividad a Internet, crear y borrar documentos o carpetas); Instalación y uso de navegador web *Microsoft Edge*; Uso y diferencia de motores de búsqueda; Instalación y utilización de *Zoom*. Concepto de identidad digital, huella digital y estrategias para proteger datos personales; Uso de email.

Sobre el grupo “Despegue Las piedras”

El grupo con el que trabajé se caracterizaba por su heterogeneidad con distintas historias y trayectos. Estuvo conformado por personas jóvenes y adultas, varones y mujeres, que estaban atravesando diversas situaciones de su vida; personas en situación de calle; en seguro de desempleo; algunas de ellos ex trabajadores de la empresa Yazaki o Schneck. Este dato considero importante mencionarlo ya que estas empresas cerraron sus puertas recientemente, siendo una fuente importante de trabajo para la población pedrense, con el cierre de la planta quedaron aproximadamente 1200 personas sin trabajo. Algunos de los participantes que son ex trabajadores, manifestaron que se anotaron al curso para aprovechar y capacitarse ya que trabajaron muchos años en la planta y ante esta situación

decidieron aprovechar el tiempo para actualizarse y en muchos casos reinventarse para reinsertarse al mercado laboral.

También participaron personas que realizan changas y que fueron derivadas al programa por otros programa socioeducativos, mientras que otros se encuentran en un proceso de revinculación educativa ya que recientemente acreditaron el ciclo básico a través del programa Acredita CB[20] o Rumbo .

En la primera clase, al momento de presentarse y compartir los motivos por los cuales decidieron inscribirse en el curso, varios coincidieron en que la motivación para aprender estaba relacionado con el desarrollo de su autonomía y su desarrollo personal, sobre todo en aquellas mujeres que son amas de casa.

> *" fui mamá y hace tiempo que no estudio , ahora crecieron y tengo tiempo para mi"* Algunas participantes manifestaron, además, la necesidad de adquirir conocimientos en informática, ya que sus hijos no suelen tener la paciencia suficiente para enseñarles y en sus palabras *"quiero aprender a usar la computadora porque todo se hace por allí y mi hijo no me tiene paciencia, él anda volando con la computadora, pero nunca tiene tiempo".*

Por otra parte, aquellos estudiantes que se encuentran en situación de seguro de desempleo provienen de una derivación realizada por INEFOP, buscaban acceder a alguna capacitación que les permita desarrollar nuevas competencias y favorecer su reinserción en el mercado laboral. Otros, sobre todo las personas que se encuentran en el entorno de los 60 años manifestaron que se inscribieron para aprovechar el tiempo libre en su condición de jubilados y continuar aprendiendo.

En definitiva, se despliegan distintas motivaciones, intrínsecas y extrínsecas que convergen en un mismo espacio.

Desafíos

Trabajar con personas adultas tiene algunos aspectos que son necesarios tener en cuenta:

El temor inicial de tocar "algo y romper todo" son expresiones que se escuchan con frecuencia y denotan un alto nivel de inseguridad y un preconcepto negativo sobre el aprendizaje

La falta de confianza es un aspecto que está muy presente en los participantes y nuestra tarea como educadores implica acompañar el proceso de recuperar de cierta forma, la confianza , de que es posible aprender a cualquier edad y en cualquier contexto. Romper con prejuicios vinculados a la relación entre la edad y el aprendizaje, es uno de los principales objetivos en el trabajo con personas jóvenes y adultas: *"yo no sé nada", "soy de madera con la computadora"; "hace tiempo que no estudio nada". "Esto me cuesta"* son comentarios recurrentes .

Junto con la confianza está la importancia de promover entornos seguros que sean propicios para que se dé el aprendizaje priorizando la motivación , y la paciencia , dado que es un curso donde se aplica lo que se aprende y los tiempos de uno no son los tiempos de otro; reforzar la cooperación, la paciencia es algo muy importante. Son aspectos que los participantes al momento de la evaluación final del curso devuelven constantemente:

---

20 Acredita CB es una prueba nacional de acreditación de la Educación Básica Integrada que ofrece la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) para culminar la educación media básica

"la paciencia que nos tuvieron"; " sin ustedes no hubiese podido" "fueron amables en todo momento"

Identificar los pequeños logros en cada clase : la primera carpeta creada, el primer mail recibido o enviado, son acciones necesarias de visualizar y reconocer para reforzar el autoestima.

Reflexiones sobre la experiencia

Formarse para trabajar con personas adultas: la profesionalización docente es un aspecto muy importante al momento de trabajar con personas jóvenes y adultas, porque nos permite situar la práctica ajustándose al contexto y a las características de las personas en esa etapa de la vida. Expandir nuestra caja de herramientas como educadores/as, considerando el contexto y el abordaje adecuado, es una postura con respecto a la tarea y la responsabilidad que tenemos al momento de trabajar en educación.

La importancia del diagnóstico grupal como instrumento de evaluación, ya que permite conocer las características de las personas con las que trabajamos y ser más asertivos al momento de planificar actividades y ajustar expectativas. Identificar qué sabe el otro y qué apoyos necesita resulta fundamental no solo para favorecer el aprendizaje, sino también para construir un vínculo significativo en el proceso educativo.

La dupla pedagógica enriquece la propuesta y la potencialidad que ofrece para trabajar con grupos, acompañar sus procesos y diseñar de forma conjunta las estrategias de aprendizaje, ya que permite combinar la enseñanza directa con un acompañamiento cercano y personalizado. En esta experiencia, el grupo presentaba una relativa homogeneidad en cuanto a los conocimientos previos en el entorno digital, pero al mismo tiempo se caracterizaba por la heterogeneidad de sus trayectorias educativas.

Por este motivo, optamos por promover instancias que les permitieran aprender y reforzar lo aprendido, priorizando que los participantes se sintieran seguros y cómodos durante el proceso, ya que muchos de ellos llegaban con un alto grado de inseguridad en su relación con lo digital.

La motivación y la paciencia son pilares en la educación de jóvenes y adultos: ayudan a superar miedos, romper prejuicios y demostrar que aprender siempre es posible, sin importar la edad.

A lo largo del curso, es posible observar no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también una serie de procesos personales y colectivos vinculados a la confianza, la motivación, el reencuentro con espacios educativos, la superación de miedos y el fortalecimiento de los vínculos entre pares. El rol del/la educador/a como mediador/a en el aprendizaje, trabajar con personas adultas

Finalmente, considero que programas como *Despegue Digital* muestran la importancia de contar con espacios educativos no formales que reconozcan y valoren la diversidad de trayectorias. Más allá de enseñar a usar una computadora, estas experiencias permiten construir ciudadanía digital desde un enfoque inclusivo y humanizante, fortaleciendo la autoestima y el derecho a aprender a lo largo de la vida.

Referencias bibliográticas

Dodel, M. & Brandino, L. (2021, Diciembre). *Competencias digitales: cómo se definen, entienden y miden* (Working Paper N°1 Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital, Uruguay). https://doi.org/10.22235/cd/md.lb/2021

Escuder, S., Liesegang, R., & Rivoir, A. (2020). Usos y competencias digitales en personas mayores beneficiarias de un plan de inclusión digital en Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 54-80. https://doi.org/10.26864/PCS.v10.n1.3

Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital. (2024). *Estrategia Nacional de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento. Uruguay 2024-2028*. Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC). https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/ estrategia-nacional-ciudadania-digital-para-sociedad-informacion

UNESCO. (s.f.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*. https://www.unesco.org/es/lifelong-learning

Comentario al artículo "Despegue Digital": una experiencia de educación no formal a lo largo de la vida que apuesta a la inclusión digital" de Valentina Almirón

Comenta: Jorge Camors

El artículo tiene el propósito de compartir una experiencia de trabajo con personas jóvenes y adultas, sobre informática básica, que el INEFOP (Instituto Nacional de empleo y Formación profesional) y tiene como objetivo promover la inclusión digital a través de un abordaje integral de las competencias digitales básicas.

Se inscribe en el marco de una concepción de educación a lo largo de la vida, promoviendo la autonomía y favoreciendo la ciudadanía digital, permite generar lazos sociales, favorecer la revinculación con la educación y construir espacios seguros que propicien el aprendizaje

Conceptualiza *inclusión digital, alfabetización, competencias digitales básicas*, lo que aporta a la comprensión de los objetivos educativos y el enfoque de los contenidos, con apoyo bibliográfico pertinente

La población participante en el curso son personas de entre 16 y 65 años, sin conocimientos previos en informática, heterogéneo, con distintas historias y trayectos, varones y mujeres, que estaban atravesando diversas situaciones de su vida; personas en situación de calle; en seguro de desempleo;. El único requisito de ingreso es haber completado la educación primaria y poseer habilidades básicas como leer o escribir. La duración total es de ocho clases de tres horas, distribuidas en dos encuentros semanales. La certificación es por asistencia mínima del 80%.

El trabajo docente es en dupla y los participantes trabajan en parejas para favorecer el aprendizaje con otros , mediante la colaboración mutua.

Se describen distintas situaciones que se presentan en el curso: temor a lo nuevo y a no comprender o cometer errores, alto nivel de inseguridad, escepticismo sobre sus propios aprendizajes, falta de confianza en sí mismos; todo ello con evidencias de las expresiones de los participantes.

Son por demás elocuentes las reflexiones finales, en clave pedagógica, acerca de La importancia del diagnóstico grupal inicial, la motivación y la paciencia, porque son procesos lentos, graduales y a veces, con marchas y contramarchas. La experiencia permite confirmar la necesidad de espacios de educación no formal para personas jóvenes y adultas, porque se verifica el desarrollo de habilidades técnicas y procesos personales y colectivos vinculados a la confianza, la motivación, el reencuentro con espacios educativos, la superación de miedos y el fortalecimiento de los vínculos entre pares.

Finalmente concluye con la necesidad de formarse para trabajar educativamente con personas adultas en el marco de la profesionalización que se requiere en este tipo de experiencias. Es muy interesante la descripción y análisis del trabajo de la "dupla pedagógica" y la potencialidad que ofrece para trabajar con grupos, acompañar sus procesos y diseñar de forma conjunta las estrategias de aprendizaje, combinar la enseñanza directa con un acompañamiento cercano y personalizado.

En síntesis, una experiencia que inscribe la capacitación digital en un proceso educativo de personas jóvenes y adultas, tornando lo instrumental en clave pedagógica, ampliando y profundizando una propuesta en oportunidad. Surge la pregunta acerca de la proyección a la continuidad educativa una vez finalizado el curso, porque no aparece en el relato de la experiencia.

Sin dudas, el trabajo constituye un aporte relevante a la educación de personas jóvenes y adultas.

Volver a la familia

David Sitto

"Sobre todo hazte presente cuando no estás ahí"
Fernand Deligny- Semilla de crápula.

Las personas volvemos a los lugares donde recibimos "algo": un gesto, un momento, una experiencia, unas palabras, una escucha. Ese "algo" escapa del valor comercial y monetario, se inserta dentro de un entramado —acaso invisible e impalpable— del recuerdo y que al volver a recuperarlo, nos permite resignificar nuestro presente. Quizás, en estas primeras líneas, se te haya figurado en la memoria un espacio, un perfume, la calidez de una persona que fue parte fundante de ciertas experiencias de tu existencia.

Para escribir esta crónica escuché repetidas veces "Canción de las simples cosas", interpretada por Mercedes Sosa. Para mí, la voz de la Negra es un mantra que me permite circular por el recuerdo. Una mano que me guía con cuidado por diferentes lugares de mi pasado. Es lo que me motiva, lo que me impulsa a contar aquí una experiencia educativa que tuve con Daniel, un adolescente participante de un proyecto socioeducativo que atendía a niños, niñas y adolescente en situación de calle, en la ciudad de Montevideo.

Entonces, uno vuelve a los lugares donde recibió "algo". Esos sitios plagados de experiencias y palabras. Esta crónica tiene que ver con eso, con las palabras: las leídas y las escritas. Al fin y al cabo, todo tiene que ver con la palabra, signos que son "la marca de una ausencia" (Montes, G. 1999).

Una tarde, en la oficina del proyecto, un espacio configurado para reuniones de equipo, entrevistarse con gurises, buscar y pensar estrategias educativas que posibiliten el acompañamientos de trayectorias de "vidas dañadas," (Frigerio, G. 2016, p 13-21) se acerca Daniel, un adolescente de 15 años que conocí cuando tenía 9 y vivía con su tía. Algunos gurises que acompañamos en su niñez vuelven cuando son adolescentes. Vuelven por muchos motivos, pero sobre todo porque en algún momento se generó la confianza y encuentran en el espacio escucha y contención. Algunos problemas tienen una solución lógica, otros carecen de alternativas y muchos de ellos responden a dramas estructurales difíciles de zanjar.

Pero el espacio está predispuesto para la escucha. Preparamos un té, cortamos unas tortas dulces y conversamos. Daniel cuenta su situación, en qué anda, sus dramas y alegrías. Dice que está cursando en la U.T.U. un taller de carpintería. Plantea que teme, cada vez que en clase le piden leer en voz alta. Sufre, se pone nervioso, le sudan las manos, se le tranca la voz.

Por ese entonces estaba en la búsqueda de un cambio en mi rol de trabajo. Mi función como educador de calle había tocado techo, por el agotamiento mismo que implica la tarea. Me era legítimo poder aportar desde un camino que venía transitando en silencio: el leer y el escribir. Uno vuelve, también, a aquellos momentos que nos fundaron y que en el recuerdo convertimos en palabras. Escribo y aparecen las tardes de mi infancia con mi padre enseñándome el silabeo, el dedo sobre el reglón, la unión trascendental de las palabras, la comprensión de los cuentos y el pensamiento volátil, que nos acompaña cuando en la conjunción de las sensaciones y de las emociones se transmiten ideas para siempre. Al menos así lo vivencio hoy sobre aquellos momentos de aprendizaje.

Durante mucho tiempo, dentro del marco educativo que sea, me pregunto por la motivación. ¿Cómo hacer para que cada actividad que uno se proponga con adolescentes tenga el componente motivador presente? Con la idea de escapar al sistema de valores en el que estamos insertos, pienso que lo importante es el proceso, el producto es consecuencia. Si se da al revés estamos hablando de una consecuencia neoliberal, pura y llana.

Daniel quería leer en la UTU sin tener vergüenza. ¿Qué le gusta leer a Daniel? ¿Qué le puede interesar? Reviso en mi cabeza esa biblioteca móvil que fui armando en la vida y en el silencio de la lectura. Pero me dirijo a lo que él me nombra: la historia del Gauchito Gil y de San Jorge. Entonces le imprimo unas hojas que se lleva para leerlas y practicar la lectura. Hasta ese momento no era más que eso: la intuición de un deseo.

A la semana aparece, con las hojas enrolladas. Comenzamos a trabajar. Busco guiar el trabajo desde la intuición, con los talleres literarios que he tomado y con las recomendaciones de Susana (mi amiga bibliotecaria) que siempre me habló del contexto, de Bajtin y los discursos. Atamos algunos hilos sobre el relato, las diferencias, una lectura silenciosa, vemos las palabras que desconoce y buscamos sus significados por contexto y en el diccionario. Lo realiza con esmero y dedicación, pero siento que aún falta algo. Al terminar el encuentro me dice: *"me gustaría ir a leerle a mi sobrino un cuento en su jardín".*

Ese momento fue clave. Aparece la motivación: la carne del verbo.

Prometo buscar, para la semana siguiente, un cuento que pueda leerle a su sobrino. En mi casa, desde siempre los libros me habitaron, pero con una narrativa enfocada al mundo adulto: Poe, Cortázar, Lispector, Onetti, Levrero, etc. Hasta la llegada de mis hijas, donde la literatura infantil fue tomando su espacio en los estantes. Tomo uno de ellos para llevar al próximo encuentro con Daniel.

Por intuición, porque me gustaba, porque a mi hija le llamaba la atención, elijo: *"Julieta ¿Qué plantaste?"* de Susana Olaondo. En muchos cuentos y relatos de la L.I.J. y de la literatura clásica universal, existen ejemplos que ofrecen personajes animalizados que permiten la transfiguración en la visualización de conductas humanas para cuestionar la realidad y reflexionar a partir de ellos. Por eso, a los fines objetivos que comenzaba a plantearme con Daniel, éste cuento era idóneo. Mas cuando, tras el primer encuentro, él también lo elige, pero no como la única opción presentada, sino con la convicción de que ese era el cuento. Su voz, su decisión fue clara y eso me dijo, que por el momento podíamos iniciar el trabajo por ese rumbo.

Fueron alrededor de cinco encuentros de preparación. No solo para que llegue a leerle a su sobrino y su grupo en el jardín, sino para afianzar el conocimiento sobre el cuento. Como dice María Teresa Andruetto leer es "recuperar la condición humana" (Andruetto, M. 2015, p. 8), leer es aprender para la vida y es comprender dentro de las actitudes y comportamientos de los personajes cuestiones inherentes a nuestro ser.

Uno en el lugar del otro

Me pidió que lo leyera. Lo hice. Antes realizamos una lectura exploratoria, observando los dibujos y la cantidad de palabras por página, deduciendo lo que sucedía, quiénes eran los personajes y los comportamientos que se observaban. Tras la lectura realizada por mí, Daniel tomó el libro y poniendo sus dedos para ir marcando por donde leía comenzó la lectura. Fue de imprevisto, porque mi idea era realizar algún ejercicio de comprensión de la lectura, deducir significados y temas que trataba el cuento. Él quería leer. Lo dejé, lo escuché. Sobre todo, lo escuché, porque "el silencio pone en valor el sonido y la palabra. El silencio hace escuchar, rodea lo escuchable, lo que es digno de ser escuchado. El silencio

provoca, permite entablar una relación de resistencia con lo audible" (Andruetto, 2025, p. 59).

Seguía su lectura, observaba detalles que luego me sirvieran para corregir y avanzar. El proceso fue intuitivo, más allá de mis conocimientos y de mi experiencia en formación, lo que motivaba el trabajo era mi deseo de que un adolescente se entusiasmara por la lectura, quizás también en el imaginario asistían las tardes en que mi padre me enseñó a leer. Pero más allá de lo personal, lo fundamental acá era que una motivación era el motor para que un adolescente se interesara en la lectura.

Después de la primera lectura que hizo le quería proponer un ejercicio, pero ni bien terminó, volvió al comienzo y largo a leer de nuevo. Observaba qué palabras no le salían y le sugería que cantara las sílabas y las repitieran para afianzarlas. Entre medio le explicaba algunas pautas que marcaban los signos de puntuación. Ese primer día, leyó el cuento tres veces seguidas. Aparte de apropiarse de la lectura y de ir comprendiendo lo que leía, adquirió fluidez. Al principio, en las partes que se equivocaba la comenzó a sortear. También pude ver en su cara los atisbos de la confianza y la seguridad que le daba la repetición. Es que, "En el acto de leer, un libro se repliega en su condición de objeto que tiene dueño para convertirse en un ser vivo, capaz de interrogarnos, perturbarnos y enseñarnos a mirar zonas aún no comprendidas de nosotros mismos" (Andruetto, 2015, p 28).

En las semanas siguientes le propuse ejercicios para que, más allá de lo estricto de la lectura, se apropiara de la historia. Realizamos viñetas para entender la secuenciación, ensayamos las voces y entonaciones de los personajes y el narrador. También hablamos mucho sobre las características de los personajes y como estos estaban en la sociedad, así por ejemplo "el zorro bicho astuto y haragán por excelencia", Daniel los identificaba con los jueces y los políticos, en la búsqueda de querer sacar ventajas de aquellos que quieren trabajar la tierra. Hablamos de campesinos y de las tareas inherentes al campo, de las cuales a él le gustaba realizar y las solía visualizar como futuro, como proyecto de vida. En ese sentido, "la literatura, bajo sus múltiples formas, provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos" (Petit, 2015, p. 65).

Los encuentros fueron pasando con algunas faltas entre medio. En paralelo, desde el equipo del proyecto se coordinó con la maestra del jardín donde asistía el sobrino de Daniel. Se concretó la fecha para ir a realizar la lectura. Estando la presión, el interés y la motivación encontraron un terreno más firme.

Se habían realizado los pasos necesarios para enfrentar el momento. Daniel sabía que se ponía en juego la confianza, el temor y los nervios pero él sabía que no iba solo.

Realizó la lectura con mucha calma y fluidez. Al finalizar y salir del jardín, recuerdo sus ojos cuando se iba por la calle y yo me subía al auto. Se dio vuelta y me dijo *"Gracias"* y salió brincando, contento de alegría.

Tiempo después me confesó que aquel día estaba *recagado*.

Comenzamos a escribir

Tras aquella lectura hubo un impasse de un mes. Daniel no venía. Había comprado otro libro para continuar. Insistía para no perder el hilo. Pero no aparecía.

Sin embargo, siempre hay que estar atento a las circunstancias del momento. En el transcurso del tiempo de espera, sale la propuesta de un concurso de cuentos de INAU:

"La vuelta al libro en 80 cuentos". En varios ámbitos de trabajo con escritura creativa, un concurso estimula o puede ser el puntapié para comenzar a escribir.

Le hice la propuesta a Daniel y aceptó. Siento y percibo, más allá de haber acompañado charlas como educador con él y su hermana, que el suceso de la lectura del cuento a su sobrino habilitó una puerta, que no es otra que la confianza que se generó. Es decir, una apertura del amor hacía el otro.

En los primeros encuentros con la escritura trabajamos ejercicios de identidad y recuerdos personales. En cada uno escribió distintos textos. Lo hizo con soltura, era prolijo y trabajaba de forma concentrada. Durante el trabajo continuo, el silencio hablaba, en el papel, y al soltar la lapicera indicaba que terminó. Al finalizar se sorprendía de escribir. Leíamos la historia y analizamos lo producido. Los personajes, los espacios donde transcurre y la situación de conflicto que se planteaba en el texto. Hablábamos mucho, establecíamos comparaciones entre la historia y su vida, sus deseos e intereses.

En cada instancia me llevaba la hoja en la que trabajaba, por mutuo acuerdo para digitalizar. En un encuentro me prometió que para la semana siguiente traería algo escrito. El ejercicio propuesto, llamado el "Nombre propio", trabajaba la identidad a partir de la conjugación de letras del nombre del participante.

Y lo hizo. Daniel trajo un texto titulado: "Familia Garsia". Contaba la historia de una familia que se volvía a encontrar, en una estructura tradicional de padre y madre con tres hermanos. En la historia se planteaba un deseo: el derecho a vivir en familia, que por razones de la vida le fueron impedidas. La apertura emocional para el abordaje de la temática estaba claro, la familia era el tópico a desarrollar.

Ese mismo día trabajamos un ejercicio sobre los recuerdos a partir de una serie de palabras propuestas por mí, donde se debía generar otras palabras asociadas. Al tener los pares, se elige uno en particular y se escribe un texto. Daniel eligió el par: Cárcel- Papá.

El aprendizaje era mutuo. La relación educativa debe plantearse como un canal de transmisión donde las aguas se mezclan. Por eso, aquí hago la salvedad y una nota sobre el ejercicio: cuando se conoce a la persona o se tiene datos es lícito provocar con palabras para guiar ciertas aperturas. Uno como educador, intuye que las "vidas dañadas" tienen sus causas, sus hechos, sus momentos y la necesidad de poder hablar de ello es necesario para destrancar del pasado, aquello que en el presente se mantiene como llaga. Aunque considero, el respeto y el permiso para la apertura deben ser conscientes. En ese sentido, la literatura es un canal propicio para la auto-reflexión desde la distancia que implica volver a leerse mientras se escribe, en un doble acto de re-conocimiento. Las palabras, como signos que son, establecen la reconstrucción de la ausencia: "La escritura nace de la falta, que la palabra aparece cuando está la cosa." (Andruetto, 2025, p. 23).

De la misma manera, en el camino de la lectura del cuento, fue la intuición la que guiaba el trabajo; en la escritura se establecían paralelismos de análisis. El conocimiento técnico de los elementos narrativos son necesarios obviamente, pero acá no se trataba de llegar a un buen texto como propósito inicial, sino que lo imperioso era el trabajo reflexivo que se podía realizar a partir de lo escrito. ¿Qué nos despierta la literatura al crearla? ¿Qué mecanismos influyen en el recuerdo al plasmar sobre un papel retazos de nuestras vidas? Sin duda, la vida misma, ese pasado que asiste como fantasma que acecha invisible e influye sobre nuestras decisiones, que interpela nuestros miedos y genera un accionar, sobre el cual, como educadores luego abordamos. Por esta razón, se trabajó el material que generó Daniel a partir de los ejercicios como un hojaldre al cual descubrimos sus capas y materializamos los sentidos que traía consigo, "porque escribir (lo mismo que leer) es mirar intensamente y

seguir en su transformación a un personaje en un camino que no sabemos hacía dónde nos llevará" (Andruetto, 2015, p. 28).

En esta primera instancia estaban claras las líneas por las cuales íbamos a guiar la historia: una familia, un adolescente, un deseo y privación de libertad (causas y consecuencias). Teníamos el material, los ladrillos como le decía, ahora había que organizar el cuento, construir la pared.

El cuento lo escribió él, como tallerista guiaba el trabajo, sugería, alentaba. Le decía que este era el momento de "caos creativo", donde teníamos todo el material a la vista pero había que ordenarlo, como si tuviéramos los ladrillos, el cemento, arena y debíamos construir la pared, con paciencia, esperando que sequé, haciendo bien la mezcla, etc. "En la escritura hay un intento de dar forma a lo confuso, a lo informe (...) Así, en el camino mismo de esa escritura las formas toman forma y van descubriendo la estructura capaz de sostener un edificio" (Andruetto, 2015, p. 47)

Después de los encuentros en el que se generó el material se produjo un nuevo impasse. A la semana siguiente no vino porque tenía cosas de la U.T.U. que resolver. Intuía que estaba evadiendo el tema, era natural al circular por las llagas y el dolor. No era sencillo entrar a remover lo que dolía. Volver.

Sin embargo, a la siguiente asistió y estuvimos trabajando sobre la organización del discurso, con el material diseccionado por partes fuimos escribiendo la primera parte, armando las pilares, poniendo los primeros ladrillos. Trabajamos una hora, como habíamos establecido. Antes realizamos un ejercicio de secuenciación y el pasaje de la primera a la tercera persona con acciones cotidianas. Al terminar, yo me lleve la hoja trabajada para transcribirla a una computadora y le dí un ejercicio para realizar en su casa: el personaje vacío. La idea acá era poder organizar la información, establecer la estructura del relato, el juego con el tiempo, las acciones de los personajes y las causas que traían esas acciones. Al ficcionalizar entramos en nuestra vida. Por más espacio que le demos a la ficción el acto creador está impregnado del escritor.

A la semana siguiente me avisó que estaba con gripe, fiebre, que no se sentía bien. El tiempo comenzaba a apremiar, en una semana se vencía el plazo para la entrega. Cumplir con el objetivo era una forma de estimular, suele provocar mayor concentración y trabajo arduo.

Por esta razón, una semana antes nos juntamos en su casa y continuamos trabajando. Finalmente nos quedaba un encuentro para terminar porque la fecha de entrega se aproximaba y no había más espacios para juntarse. Ese día estuvimos 2 horas escribiendo sin parar, reflexionando sobre los hechos del cuento, sobre las consecuencias de los personajes y la forma que iba a adquirir.

Finalmente entregamos el cuento en tiempo y forma.

Sembrar la inquietud

Ahora reflexionando sobre la experiencia, con elementos conceptuales y la experiencia propia, encuentro propicio remarcar cómo la motivación —la veta deseante— de un adolescente impulsó a poder transitar estos encuentros en torno a las palabras, cómo mediante la literatura volvimos sobre ciertos mojones de la vida para sembrar inquietudes. Porque de eso se trata la educación: estimular el pensamiento y la acción, trazar caminos y propiciar la búsqueda y el descubrimiento de sentidos. Y este punto lo quisiera resaltar, porque más allá de la experiencia y la revisión del proceso, me lleva a comprender que el sentido de la enseñanza estuvo en el encuentro y en el aprendizaje mutuo. Como dice

Valeria Sardi: "la experiencia tiene algo de imposibilidad de decir pero a su vez nos habla y nos interpela en nuestra subjetividad, es difícil de expresar pero a su vez dialoga con nuestro estar en el mundo" (Sardi, 2017).

La educación que posibilita acercar el conocimiento, que muestra un camino, o mejor dicho, que reconoce un camino realizado. Porque si hay algo que tienen las "vidas dañadas" es un caudal de experiencias, que hallando formas de rescatarlas son de un gran aprendizaje para todas las personas, incluido quienes estamos en el rol educativo. Esa educación que no ve los efectos a corto plazo, que solo busca acompañar para luego soltar, y que cada persona pueda hacerse de su camino y su resignificación de las experiencias. Es una educación que busca sembrar la inquietud, proponer y hacer accesible "algo" que la persona tiene y que el rol educativo se basa en tender puentes en el conocimiento para que la persona gane en sentido y comprensión sobre el mundo que lo rodea. En el proceso educativo nos volvemos presencias de las ausencias que tienen los niños, niñas y adolescentes. Por ese motivo hay que sembrar la inquietud, para que la persona coseche en otros momentos de la vida. En eso radica el sentido de la educación, que se brinda con la intención política y estética de formar ciudadanos con pensamiento crítico sobre sus propias experiencias.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Andruetto, M. T. (2025). *El arte de narrar*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, G. "Prólogo. De puntos de partida a efectos" en Carmen Rodríguez. Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia. Gualeguaychú, 2016. pp. 13-21.

Montes, G, (1999) *De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca*. 4º Congreso Colombiano de Lectura y 5º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá.

Petit. M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Sardi, V. (2017) *Escribir la práctica, inscribir la experiencia. Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Dossier. Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

Comentario al artículo "Volver a la familia" de David Sitto

Comenta: Eugenia Bové

Pongo, para escribir este comentario, "Canción de las simples cosas", cantada por Mercedes Sosa. ¿Por qué? Porque esa es la invitación de David. Y les invito a hacerlo también para leer su texto.

El texto nos cuenta, en el más antiguo y hondo sentido de la palabra, la experiencia de David con un adolescente: uno que vuelve a lugares donde se sintió escuchado y pudo desear. Parece que vamos a conocer el proceso en el que un adolescente fue reencontrándose con la lectura y la escritura, enfrentando sus miedos, dándole un lugar a estas prácticas en su vida y en su comunidad, dándole un sentido en relación a su deseo. Y sí, conocemos ese proceso. Conocemos cómo trabajan les educadores en territorio, como escuchan, acompañan y generan las condiciones para esos procesos (la charla con la maestra, la oficina-aula, la casa-aula).

Pero en este texto conocemos mucho más, porque la invitación no es a mirar al adolescente-educando que crece y se apropia de los espacios: este texto es sobre un educador que busca darle sentido a sus prácticas. A la lectura, a la escritura. Un educador que trae preguntas que se hace a sí mismo: sus inicios en la lectura, sus referentes, su padre dialogando con el padre de Daniel, sus universos mezclándose, sus motivaciones y deseos puestos en juego. Papá-cárcel-lectura. David dice que el aprendizaje era mutuo, y eso lo podemos ver en el texto, sin dejar de preguntarnos por nosotras mismas: ¿cuándo aprendimos a leer? ¿a qué olía?

Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida.

Parte IV.

Relatos de educación y ciudadanía

Un Educador Social, la educación no formal en liceos y prácticas educativas significativas

Itan Cuadro

En este artículo presento la experiencia de un educador social que trabaja como tallerista en dos liceos del departamento de Florida, promoviendo la participación de los/as estudiantes en el centro educativo, y la circulación social. Se eligen dos anécdotas pero hay muchas más por contar en casi 4 años de experiencia, por ejemplo: las noches de cine, los campeonatos de distintos deportes, las caminatas a lugares del pueblo, los cuartos de escape y sobre todo algunas ocurrencias de los jóvenes.

Por lo general entendemos a los liceos como centros rígidos y estructurados, dedicados a la transposición de conocimientos establecidos según un plan de estudios determinado en función de la edad madurativa. ¿Pero qué sucede cuando aparece una nueva oportunidad que no es tan rígida?, ¿se puede educar desde otra perspectiva en un liceo?, ¿qué pasa con lo que queda por fuera de las currícula, con los contenidos culturales, sociales y grupales? Los espacios educativos con formato de taller son un lugar para el crecimiento personal de los/as estudiantes en otras dimensiones, igual de importantes que la currícula. A esta dimensión generalmente no visualizada le llamaremos educación no formal.

Desde el año 2021 me encuentro trabajando en el Plan María Espínola (M.E.). Este plan fue diseñado para algunos liceos con población estudiantil proveniente de los quintiles de nivel económico más bajo, es decir una población con bajos ingresos o en situación de vulnerabilidad social. El documento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del año 2020, titulado "Centros María Espínola", da forma al nuevo plan de estudios y da nacimiento a los Centros del mismo nombre. Esta nueva propuesta educativa trae consigo algunos cambios que son novedosos para los liceos que reciben el nuevo plan:

Esta propuesta procura cambiar la matriz de la organización de la educación media básica a partir del fortalecimiento de la autonomía y de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, la extensión del tiempo pedagógico, el acompañamiento socio-emocional educativo, una adaptación curricular orientada al desarrollo de competencias y un enfoque didáctico basado en la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos. (ANEP, s.f.)

Además de los aspectos ya mencionados, el plan extiende el tiempo pedagógico, y el centro educativo pasa a ser un liceo de tiempo extendido, donde además de la educación curricular, a contra turno se cuenta con actividades consideradas de educación no formal: talleres sobre diferentes disciplinas. Con la extensión del tiempo pedagógico, el liceo brinda además desayuno, almuerzo y merienda a sus estudiantes.

Los objetivos del plan María Espínola son establecidos por (ANEP) en el año 2020:

Mejorar los aprendizajes de los estudiantes

Aumentar los niveles de promoción y disminuir la repetición de estudiantes

Abatir la desvinculación

Aumentar el nivel de cobertura en educación media con foco en los quintiles de población más vulnerable (1 y 2),

para los centros de educación media en contextos con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social.

Dar cuenta de mi experiencia como tallerista

Desde el año 2021 desarrollo mi actividad profesional como tallerista de los CME del departamento de Florida. En este artículo voy a trabajar basado en dos experiencias concretas en centros de ese departamento: una en el año 2021, que se llevó a cabo en el liceo Ramón Álvarez de la localidad Veinticinco de Agosto y otra en el año 2023 en el liceo Cardal en la localidad del mismo nombre.

En el año 2021 se comenzó a desarrollar el Plan M.E en el liceo Ramón Álvarez. Mi rol fue como tallerista de *"Expresarte"*, proyecto que tenía como objetivo: "promover e instrumentar acciones que favorezcan a la expresión de los y las adolescentes a través del arte." (Cuadro, 2020, p.3) El taller estaba pensado para 15 jóvenes, de 12 a 15 años. Al momento de inicio del taller y debido a la temática seleccionada, el grupo a mi cargo era de aproximadamente 9 participantes. Sus resultados esperados eran: "que los y las adolescentes del liceo puedan expresar su pensamiento en este espacio a través de la literatura creativa, el circo y el cine foro." Puedo decir que este proyecto pudo cumplir con ambas proyecciones. No se si alcanzamos estrictamente la transposición de conocimiento, entendida según la idea de Chevallard (1998) de *transposición didáctica*, esto es, la modificación de un saber sabio hacia un saber más simple que pudiera ser enseñado. En esta experiencia educativa se logra - gracias al talento de las personas participantes del taller y con el apoyo dirección del centro - el cometido de conformar un espacio democratizador del arte que nutriera al centro educativo. En este sentido podemos decir que la transmisión del conocimiento no era una mera tarea mía, sino que las y los jóvenes que participaron de esta experiencia llevaban al taller sugerencias para trabajar en temas de literatura, cine o estilos de pintura. En este sentido el taller de Expresarte del año 2021 se ajustaba mucho a esta definición:

> *"se podría decir que el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida". (Cano, 2002, p.33)*

Estas personas participantes del taller fueron tenidas en cuenta por el centro para realizar las cartelerías para los eventos culturales y abiertos a la comunidad de fin del año educativo. Como gran acto final, el grupo quería dar un cierre que hablara de lo trabajado durante el año. La propuesta se llamaba "cimiento de hilo" una exposición sobre los sentimientos de ellas y ellos como adolescentes. Al momento de proponer nuestra idea la dirección accedió, pero se observó cierta resistencia del cuerpo docente por el horario elegido por los/as participantes: las 18:30 hs; y porque el lugar elegido para su desarrollo no fue el liceo, sino el club social del pueblo. Al analizar el planteo del grupo se dedujo que los participantes querían que sus familias estuvieran presentes, dado que la gran mayoría de sus familiares llegaban de sus actividades laborales luego de las 17:30 hs y además, si algún/a compañero/a de liceo quería ir, podía hacerlo porque vivía en el mismo pueblo. La resistencia docente puede ser analizada desde la perspectiva de lo instituido y lo instituyente en términos de Castoriadis (1997), como señalaba Rebellato: "La autonomía es una conquista, un proceso complejo, donde la fuerza de lo instituyente necesita pujar

permanentemente contra la avidez de lo instituido por transformarse en referente absoluto" (Rebellato, 1997, p.15).

En este caso la fuerza que los y las participantes aportaron dejó no solo un cierre que daba cuenta de lo trabajado en el año, sino una nueva visión en relación a si queremos que las familias estén presentes, para lo que necesariamente deberíamos desarrollar las actividades en horarios en que la familia pudiera participar, en lugar de hacerlas en horarios laborales que resultan cómodos para las instituciones. La experiencia de esta actividad de cierre permite además destacar que cuando los grupos se organizan y la participación está en los escalones más alto según Hart (1993), el grado de compromiso y el hecho de que ellos/as mismos/as lleven adelante las propuestas, consultando a personas adultas, pero tomando las decisiones finales por sí mismos/as, también puede lograr grandes resultados para las instituciones, aunque sus figuras no puedan participar de los eventos.

La circulación social y el CME de Cardal

En este centro me desempeñé como tallerista de participación desde el año 2021 hasta el 2025. El objetivo establecido para el taller era: "Promover e instrumentar acciones que favorezcan al desarrollo de la participación de los actores en el centro, que contribuyan a la continuidad de los/as estudiantes" (Cuadro, 2021, p3).

En el transcurso de estos años fueron muchos los momentos pedagógicos que me marcaron dentro de las metas del taller, pero hubo un día en particular que fue diferente, algo que no estaba estipulado en ningún plan. La historia comienza casi nueve meses antes de este día, cuando a fines del año 2022 hicimos un viaje cultural a la ciudad de Maldonado, y conocimos lugares emblemáticos. Visitamos Casa Pueblo solo por fuera, debido al costo de la entrada. Al año siguiente una participante elige volver a hacer el taller, y otra vez el destino elegido es Maldonado, a lo que alguien dice: "yo a Casa Pueblo a verlo otra vez de fuera no voy". No solo hizo un reclamo válido, sino que en ese planteo hizo una apropiación de un patrimonio cultural del país. Ese día recibí un reclamo de acceso a un lugar que le gustaría conocer a una joven de unos 14 años de edad, del interior de Florida, y también la difícil tarea de procurar que ese grupo de jóvenes sin recursos económicos para pagar la entrada, accediera a ese lugar. Después de algunas gestiones se consiguieron entradas para todos/as los/as jóvenes. Decidí darles la noticia solo al momento de llegar, cuando esa joven ya estaba diciendo "yo acá no bajo".

Este hecho puntual me hizo retomar el concepto de *zona de desarrollo próximo*:

> *"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". (Vygotsky, 1979: 133)*

Desde este punto de vista, la demanda de la estudiante es un problema social, que tiene que ver con su localidad, con haber tenido la experiencia de conocer el lugar solo por fuera. Desde ahí surge la demanda, y la demanda a ese adulto para resolver un problema de acceso a un bien cultural.

No todos los aprendizajes son resultados esperados, ni todas las experiencias amplían el desarrollo de los sujetos, pero hay cosas que sí lo hacen y como adultos "guías" debemos estar ahí para dar respuestas.

Mi rol como tallerista y la profesión de Educador Social

Para hablar de mi rol como tallerista quisiera hacer algunas aclaraciones pertinentes: no todos los talleristas tienen una formación en educación. ¿Qué quiere decir esto? que hay talleristas que enseñan saberes más técnicos como puede ser electricidad, carpintería, huerta, dado que los únicos requisitos son: ser bachiller y dar constancia del saber técnico que quiere ser enseñado. Esto hace que en esos espacios de taller y debido a las diferentes propuestas, en un mismo liceo se ofrezcan unos seis talleres de diversa índole. Cada taller se diferencia del resto por la manera de ser llevado a cabo. Como mencioné anteriormente, mi mirada sobre el espacio de taller se acerca mucho a la que plantea Cano (2002), que lo entiende como un espacio limitado en el tiempo, con ciertos objetivos, donde las personas asumen una responsabilidad y hacen del taller un lugar propio, en el cual asume una cierta participación. En el caso de otros talleres, ellos pueden parecer una extensión de la clase, un lugar de pura transposición de conocimientos.

Para entender esto conviene que nos remitamos al nacimiento de mi profesión, que data desde 1985 cuando el Instituto Nacional del Menor (INAME) da sus primeros pasos para mejorar la actuación de quienes estaban a cargo de la atención a Niños, Niñas y Adolescentes institucionalizados, con la intención de mejorar la imagen institucional. Pero no es hasta el año 1989 en que se abre por primera vez la formación de educadores y su primer objetivo era la vida cotidiana y educar en base a ella, siendo el educador social un transmisor de cultura (Morales, s.f.)

Para el año 2000:

> *"El educador social pasa a entenderse como un mediador con la cultura y su tarea pasa por transmitir, en lugar de ser un referente, alguien que funciona como ejemplo y encuentra el sentido de su acción en acompañar a las personas con quienes trabaja". (Morales, s.f.)*

El perfil de egreso del educador social en el año 2011 se establece como:

> *"El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para 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." (Consejo de Formación en Educación, 2011)*

Desde este marco conceptual de una formación que se fue transformando y actualizando a lo largo del tiempo, y lejos de alejarme del perfil de egreso de mi formación, utilicé el taller para alcanzar algunos de los propósitos para los que me formé, sin ser un educador social de la DGES.

> *Los propósitos de los talleres: "promover actividades para el desarrollo del autoconocimiento de los adolescentes, del pensamiento, de la imaginación y la facultad creadora, de las capacidades físicas y la flexibilidad corporal en un proceso compartido con otros y para otros" (ANEP, s.f.).*

Dentro de este enorme espacio de posibilidades destacan las historias que suceden en el ámbito educativo, que generan anécdotas que contar y analizar. Muchas veces me preguntan ¿Por qué en tu taller pasan cosas inesperadas? Creo que las respuestas son mucho más simples de responder que lo que podríamos esperar, porque para mí los

espacios educativos se democratizan para que los/as estudiantes se vayan adueñando de ellos día a día, creando el sentido de pertenencia adecuado para un planteamiento "descabellado".

Para que esto suceda solo debe haber un adulto referente dispuesto a escuchar y actuar para defender y promover los intereses de los participantes, adolescentes o sujetos de la educación (el término elegido para nombrarlos es irrelevante en este caso). Es aquí donde la educación social afirma su deber ser fomentar la autonomía, la participación, el enriquecimiento del medio, y de contribuir al crecimiento personal de los sujetos de derechos.

La participación de los/as jóvenes es un concepto muy utilizado por los centros educativos, por los medios de comunicación y por las autoridades. Pero a mi entender estamos aún muy lejos de una participación real según Hart (1993), esa participación donde quienes son los "protagonistas" están informados y enterados participan de forma voluntaria. Aun estamos más lejos de una participación del séptimo escalón (de ideas pensadas y llevadas a cabo por adolescentes en su totalidad)., No sostengo que en los talleres que tenía a cargo pasara esto, pero sí que intentaron acercarse en ocasiones. Para lograrlo el adulto tiene que estar dispuesto a perder o desconfigurar su figura como responsable del espacio, para alcanzar o acercarse a la de un espectador, o si acaso mediador.

La educación social es una mochila que llevamos quienes nos formamos en esta especialización, que te da herramienta para mirar y observar de una manera particular, está claro que sin ella sería un desafío mayor abrir espacios, ejercer prácticas instituyentes, pero sobre todo sin ella no habría podido trabajar con estas y estos jóvenes que dejan anécdotas y antecedentes dignos de replicar, que por una parte exigen conocer nuestro patrimonio cultural y por otra parte dicen: si es nuestro cierre queremos a nuestros seres queridos. En ocasiones escuchamos que la familia no acompaña y es nuestro trabajo mediar para que sí lo haga. La pregunta sería qué tan dispuestos estamos a invertir tiempo de nuestra vida para generar acciones que favorezcan prácticas educativas significativas, o en otras palabras, recuerdos hermosos.

Referencias bibliográficas

ANEP (s.f.). *Centros Educativos María Espínola*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/centros-maria-espinola

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51.

Cuadro, I. (Inédito) *Expresarte. Proyecto para centros María Espínola*

Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, 4, 46.

Morales, M. (s.f.). *Breve historia de la formación de los educadores sociales en el Uruguay: notas acerca de un largo camino entre acompañar y enseñar*. Recuperado de https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2309/Morales %2C%20M.%2C%20Breve.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rebellato, J. L. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. CFEI, Montevideo.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Comentario al artículo "Un Educador Social, la educación no formal en liceos y prácticas educativas significativas" de Itán Cuadro

Comenta: Gianela Turnes

Dos ejercicios para desnaturalizar instituidos excluyentes

Como si estuviéramos leyendo un relato de ficción, quienes nos acercamos a conocer el artículo producido por este joven educador, podemos imaginar las situaciones que describe, como si estuviéramos presenciándolas a través de un cristal.

Su mirada es a la vez fresca y experta, nos remite a fundamentos conceptuales – expresa o implícitamente - sin perder el contacto permanente con los sentires y las necesidades de los sujetos que son parte de las acciones educativas que él agencia. Y por sobre todo, deja a la vista su condición de educador entendido como quien se propone promover transformaciones en los sujetos de la educación; que invita a las y los jóvenes con quienes trabaja a apropiarse del mundo, a no permitir que la hegemonía y las relaciones de poder instauradas, por más firmes e inamovibles que parezcan, les retaceen sus derechos culturales y sociales.

El relato de su experiencia entusiasma desde el comienzo, cuando formula una pregunta clave: las interrogantes que se abren cuando la institucionalidad educativa abre espacios para reformular las acciones pedagógicas invitando a proponer nuevas perspectivas, modalidades y experiencias. Al cuestionar la rigidez tradicional de los ámbitos de educación formal, nos remite a imaginar con él las posibilidades que traen consigo aquellos espacios innovadores que pueden surgir y abrirse paso cuando esa rigidez se vuelve algo más laxa. Y a analizar si podemos estar de acuerdo con él, o no, en relación a la importancia de los espacios de taller, que él equipara a la que tienen las instancias de educación formal. Estemos o no de acuerdo con esa valoración, es indudable que los objetivos, la metodología, los contenidos y el currículo oculto de estas actividades de taller resultan fundamentales para la educación de las y los jóvenes en general, y particularmente para quienes difícilmente tengan disponibles y puedan encontrar otras oportunidades de educación, apropiación cultural y circulación social.

La primera situación que comparte nos deja pensando en el rol del agente y las relaciones de poder que circulan en las instituciones educativas, sin que en general seamos capaces de cuestionarlas, porque las hemos naturalizado profundamente, y cada año que pasa las consideramos más instituidas y consolidadas. Si nos separamos un poco de la situación y reflexionamos sobre ella en un nivel de abstracción un poco mayor, desprendida de sus condiciones concretas, parece inconcebible que una actividad planificada y desarrollada por y para los/as jóvenes deba adaptar sus horarios y condiciones de realización a las conveniencias de otros actores que no forman parte del eje central de la acción formativa, pero sí ocupan posiciones con - un poco - más poder que los sujetos educativos. Este caso nos invita a ejercitar el cuestionamiento de lo instituido, a pensar en cuántas otras situaciones como esa estarán sucediendo en los espacios de formación, y son situaciones que invierten el sentido transformador de la educación solo para consolidar espacios de poder que apuntan a objetivos que van en sentido contrario al propósito educativo.

En el segundo caso que el autor nos comparte, se presentan en la mente de quien lee muchas otras imágenes de exclusión del ejercicio del derecho a disfrutar de los bienes públicos. Este caso también nos ayuda a traer a la conciencia lo enormemente arrolladora que resulta la fuerza del mercado, que nos conduce a naturalizar exclusiones mediante el mecanismo del cobro de entrada. ¿Acaso esa exclusión no sucede todos los días en infinidad de espacios? ¿Acaso no estamos acostumbradas/os a aceptarla tan campantes? No estoy pensando en la propiedad privada, sino en aquellos bienes culturales que son del colectivo, que son productos de la cultura, y que terminamos aceptando excluyan a las personas que no pueden pagar su precio, porque nuestras instituciones no son capaces de asegurar el ejercicio del derecho a la cultura.

Agradezco haber tenido la posibilidad de leer, imaginar y reflexionar sobre estas experiencias educativas que traen consigo un germen transformador y subvertidor de tantas mezquindades con las que nos acostumbramos a convivir en esta sociedad cargada de injusticias. Y agradezco también el impulso que esa lectura me ha dejado para imaginar otras realidades más equitativas impulsadas desde acciones formativas como las que describe el autor. He aquí un educador que se anima a soñar en ellas.

Educación de personas Jóvenes y Adultas: experiencias artísticas y comunitarias como caminos de aprendizaje

Valeria Cousté Ramos

Resumen

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) constituye un campo educativo complejo que requiere estrategias pedagógicas específicas capaces de reconocer los saberes previos, motivaciones y contextos de quienes participan en ella. Lejos de limitarse a la transmisión de contenidos, este enfoque promueve un aprendizaje mutuo, crítico y comunitario, fortaleciendo la autonomía, la responsabilidad y la construcción de vínculos significativos. A partir de la experiencia docente en proyectos artísticos y comunitarios, como la puesta en escena del Shakespeare Festival y el Proyecto Aves del Prado, se evidencian los beneficios de integrar la educación formal con actividades culturales y territoriales, generando aprendizajes significativos, motivación y apropiación del espacio público. Estos proyectos destacan la relevancia del rol del docente como mediador, facilitador y creador de condiciones de seguridad y pertenencia, así como la importancia del compromiso familiar y comunitario. La EPJA, al enfocarse en la diversidad de experiencias de vida y necesidades específicas, constituye una oportunidad para democratizar el acceso al conocimiento, fortalecer la ciudadanía y promover el desarrollo integral, aportando a la construcción de un marco teórico y metodológico propio para este ámbito educativo.

Introducción

Las experiencias llevadas adelante en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (en adelante EPJA), puntualmente en el marco de la educación formal, han puesto en evidencia que la educabilidad de estas poblaciones es indiscutible. Aun así, también se hace evidente que es imperativa la construcción de propuestas pedagógicas que reconozcan y valoren los saberes previos, las motivaciones y los contextos en los que estas personas habitan. En este sentido, la educación deja de ser una mera transmisión de contenidos para transformarse en un proceso de aprendizaje mutuo, de construcción comunitaria y de desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

Por lo antes mencionado, la EPJA constituye un campo complejo y desafiante, pese a ser generalmente desestimado y no tener un lugar de relevancia en la agenda pública; este formato educativo requiere de marcos teóricos y metodológicos específicos para comprender las particularidades de los sujetos que la transitan. A diferencia de los enfoques educativos tradicionales con foco en las adolescencias, la EPJA reconoce que los estudiantes no son únicamente receptores de conocimiento, ni sujetos a completar y formar para la vida social, sino portadores de saberes previos, donde es imperativo reconocer la experiencia de vida, las motivaciones diversas y necesidades específicas.

En este marco, mi labor como Profesor Orientador Pedagógico (POP) y específicamente como Docente de Arte y Comunicación Visual, se orienta a la mediación pedagógica,

acompañando procesos educativos atravesados por discontinuidades, riesgos de desvinculación y contextos de vulnerabilidad. Es fundamental no perder de perspectiva que un adulto en formación formal, fue un adolescente que vio interrumpida su trayectoria educativa, y que muchas veces las causas que generaron el ausentismo y abandono en ese momento, se mantienen en la adultez. Recuperando la perspectiva de Philippe Meirieu (2001), entendemos y destacamos la figura del educador, como un facilitador que personaliza los aprendizajes, construye vínculos significativos y colabora en la creación de condiciones que permitan a los sujetos apropiarse del conocimiento de forma activa y crítica, así como construir significados de seguridad y pertenencia en la institución educativa.

Esta figura educativa cobra especial relevancia si tomamos en cuenta los últimos datos generados desde Monitor Educativo, plataforma que evidencia la escasa matrícula y egreso en los planes extraedad. La prácticamente ausente formación específica en los docentes para construir metodologías propias y aplicables a las personas jóvenes y adultas, resultaría fundamental. Al momento de analizar los datos, es importante reconocer que los/as docentes carecemos de herramientas y formación para poder abordar de manera ética la presente labor de educación de personas adultas. Si consideramos la matrícula desde el año 2019 a la fecha en educación media básica de todo el país, observamos que ella pasó de 15.729 a 8.499.[21] ¿Cómo interpretar estos datos? La disminución de la matrícula trae consigo una reducción en los niveles de egreso y refleja las dificultades del sistema para motivar y sostener a esta población estudiantil. Entre los principales factores se encuentran la escasez de propuestas pedagógicas atractivas y significativas, la percepción de que el liceo no ofrece opciones valiosas, las limitaciones de infraestructura y una carga horaria extensa. Todo ello conspira contra el lugar que la educación podría ocupar en la vida de estos/as jóvenes y adultos.

A lo largo de los años he desarrollado mi labor en dos instituciones de educación formal con propuestas educativas específicas para personas jóvenes y adultas. En este recorrido, he podido constatar las limitaciones derivadas de la escasa inversión en educación (4,7% del PIB)[22] y de la reducida oferta destinada a esta población. A ello se suma la ausencia de equipos multidisciplinarios y de figuras clave, como educadores/as sociales, referentes en educación sexual o psicólogos institucionales, cuya presencia resulta fundamental. Esta carencia tensiona el ejercicio de una práctica educativa ética, sustentada en la equidad, la empatía y la justicia (Molina, 2015). Pero al mismo tiempo, para poder dar una mirada esperanzadora, esto abre la posibilidad de repensar el rol docente y de diseñar propuestas significativas que respondan a las necesidades reales de las personas jóvenes y adultas, adaptadas a ellas, intentando escapar a su infantilización.

Pensar específicamente en la situación de las personas adultas mayores, es hacer foco en las necesidades metodológicas, las cuales se vuelven aún más importantes, porque deben adaptarse no solo a las motivaciones sino a las capacidades cognitivas, estableciendo un vínculo concreto con la experiencia pasada y la necesidad presente. Autores como Sáez Carreras (2003) señalan que la motivación en adultos surge cuando se conectan los aprendizajes con los intereses vitales y la búsqueda de propósito. Urbano y Yuni (2005) destacan la importancia de la autodirección y de la integración del aprendizaje a la vida cotidiana, mientras que Cuenca (2011) subraya la relevancia de la autoeficacia y la actitud positiva hacia el envejecimiento.

21 https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales

22 Período aproximado entre 2018 y 2021 en Uruguay. Según datos del Ministerio de Economía y Finanzas, Gasto público en Educación.

Desde una mirada personal dada por la práctica y la formación, corresponde reconocer que las experiencias artísticas y comunitarias han posibilitado saldar varias de las necesidades de esta población, y de las preocupaciones del sistema educativo. Ellas ayudan a garantizar exitosas trayectorias educativas cargadas de afecto y significancias, trascienden el aula para poder construir aprendizaje y ciudadanía desde nuevos lugares.

En esta oportunidad quisiera mencionar dos experiencias diferentes pero complementarias para reflexionar sobre la educación de personas jóvenes y adultas.

Ser y hacer: desafíos y logros de una experiencia teatral educativa

Para conocer esta experiencia educativa es necesario tener en cuenta algunas características particulares del plan curricular en el cual se enmarca. El *Plan de Adecuación Curricular 2009* estaba pensado para estudiantes personas adultas que no habían cursado o completado el Ciclo Básico de Educación Media, mayores de 20 años (sin límite máximo de edad). Actualmente este plan ya no existe, lo que hace evidente nuevamente la escasa propuesta educativa para esta población.

La modalidad de trabajo en este plan estaba basada en la realización de un proyecto, y para ello se disponía de todo el año lectivo y del espacio de aula de cada unidad curricular para poder desarrollarlo. El plan implicaba que se realizara un trabajo coordinado e interdisciplinar de manera constante entre todo el colectivo docente. Para ello se disponía de dos horas semanales de coordinación que permitían plasmar la realización de un trabajo en conjunto de forma continua, y dos horas de trabajo virtual a través de la plataforma de gestión de aprendizajes CREA[23].

En este sentido, los docentes, en cada una de sus clases, abordaban el proyecto desde la perspectiva de su asignatura o sector, trabajando diferentes aristas del tema seleccionado, con el fin de brindar insumos al estudiante, e impulsar los procesos y las interrogantes personales para lograr un trabajo final con una mirada integral. Por tales motivos, el plan se fundaba en las ideas de desarrollo de competencias, autonomía e independencia, promoviendo aprendizajes significativos que reconocieran las experiencias previas de estos estudiantes extraedad y posibilitaran la incorporación de herramientas para desenvolverse en el día a día.

En el año 2023 los/as docentes consensuamos sumar su trabajo anual a un proyecto de trabajo propuesto por Ceibal[24] en Inglés. Este proyecto, denominado *Shakespeare Festival*, implicaba un trabajo específico desde la lengua mencionada pero, al mismo tiempo, nos permitía sumar un trabajo coordinado desde todas las unidades curriculares, teniendo un eje en común que fue la obra Hamlet, de William Shakespeare.

Todo este proceso fue acompañado por dos actividades fundamentales. La primera de ella supuso asistir a diferentes eventos culturales: salidas didácticas que los/as docentes propusimos como forma de ampliar el trabajo, de enriquecer la mirada de los/as estudiantes y de invitarlos/as a presenciar y participar de instancias culturales que, en algunos casos, eran desconocidas. En esta línea asistimos al Teatro Solís, al Auditorio Nacional Adela Reta, visitamos el Museo Histórico Nacional, propusimos charlas en el liceo y llevamos adelante un taller de teatro con la docente y actriz Paola Venditto, quien trabajó lo referente a la actuación y el manejo del espacio en el escenario.

---

23 Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje

24 Ceibal es el Plan Ceibal, un programa del gobierno de Uruguay cuyo objetivo principal es garantizar el acceso a la tecnología y la conectividad para todos los estudiantes de la educación pública

El día de la presentación teatral propiamente dicha, los/as estudiantes se organizaron para asistir al liceo horas antes, y allí prepararon todos los detalles: el maquillaje y los peinados, el vestuario, la escenografía que debía llevarse para montar en el escenario, el "veneno" que se utilizó en la representación (una sustancia que cambiaba de colores y que realizaron con los docentes de Química y Física). Hasta los mínimos detalles fueron supervisados por los/as estudiantes, para luego asistir al teatro.

Esta experiencia, que no solo involucraba conocimiento "tradicional", implicó múltiples desafíos. Pensarnos trabajando colaborativamente fue uno de los mayores, pero también lo fue que acompasaran sus vidas cotidianas a este camino que emprendían. Fue un gran desafío sostener a lo largo de todo el año la asistencia al centro educativo y el trabajo constante en todas las áreas. Este compromiso consigo mismos/as, con sus compañeros/as y con la institución educativa, implicó el involucramiento de las familias. La comunidad educativa empezó a ser más amplia y afectuosa. Las familias acompañaron, observaron, participaron y se emocionaron con los logros de quienes habían asumido la responsabilidad de llevar adelante tan compleja y larga tarea. La reflexión, la autocrítica, la autonomía, la responsabilidad, el compromiso y la comunicación asertiva entre pares fueron fundamentales durante todo el proyecto. Como resultado, colocamos en link para que las voces de los propios protagonistas pudieran hacer cuerpo todo lo mencionado[25].

25 https://www.youtube.com/watch?v=zlWPGrE5DQk

Proyecto Aves del Prado

Otra de las experiencias más significativas que tuve con esta población fue la participación en el *Proyecto Aves del Prado*, desarrollado junto al Concejo Vecinal Nº 16[26] y el Liceo Nº 22, Juan Díaz de Solís[27], plan 2006. Nosotros éramos grupos del Liceo Nº 54 Nocturno extraedad. Trabajamos desde todos los niveles, es decir, toda la comunidad educativa participó del proceso. Estudiantes tanto de educación media básica como de educación media superior construyeron activamente, según el nivel educativo y las nociones personales que cada uno/a ya poseía. La propuesta buscó visibilizar la importancia de los espacios verdes urbanos y de las especies que habitan en ellos, promoviendo una conciencia ambiental desde una perspectiva educativa y comunitaria.

Este proyecto implicó el compromiso con el territorio, el diálogo intergeneracional, el fortalecimiento de una ciudadanía activa y transformadora, así como un sentimiento de bienestar que fue sustento y motivación para perpetuar las trayectorias educativas. Este proyecto se materializó en la instalación de cartelería en las inmediaciones de la Fotogalería del Jardín Botánico de Montevideo, donde cada cartel incluía la imagen y descripción de un ave característica, junto con un código QR que permitía escuchar su canto.

Los estudiantes de primer año de ciclo básico y de cuarto año de bachillerato, se involucraron activamente en el diseño y la implementación. El trabajo estuvo planteado con diferentes niveles de desafío. Por un lado, la investigación de las aves características de la zona, logrando un acercamiento sensitivo; la búsqueda y la sorpresa de las aves fue un elemento clave para vincularnos. En este camino aparecieron hallazgos y anécdotas de vida que dieron riqueza y sentido al proceso educativo.

Reconocer el canto y las formas de las aves típicas, poder darles un nombre y compartir el saber con la familia y amigos, fueron motivo de orgullo y relatos en los espacios de

26 De los barrios Reducto, Bella Vista, Prado, Arroyo Seco, Aguada y Capurro

27 Ubicado en el barrio La Teja, en Ameghino 4338

intercambio. A su vez, a esto se sumaron nuevos niveles, por un lado el trabajo con el docente de informática (en colaboración con artes visuales) para construir el diseño de la cartelería donde se mostraría cada pájaro, información de alimentación y reproducción y la elaboración de los códigos QR con el sonido correspondiente. A posteriori, trabajamos en taller lijando maderas y realizando la transferencia con la técnica de Decoupage para luego dar paso a una jornada de integración donde participaron todos los actores de la comunidad, y se colocaron los carteles elaborados.

La experiencia resultó significativa porque articuló educación formal, comunidad y territorio, generando aprendizajes en torno a la biodiversidad y fortaleciendo la apropiación del espacio público. En términos pedagógicos, supuso trabajar la relevancia del contenido, vinculando el conocimiento liceal con el entorno inmediato de los/as estudiantes adultos/as.

Reflexiones de cierre

A modo de cierre, me interesa remarcar que la EPJA exige de los/as educadores/as un compromiso profundo con la equidad, la justicia y la empatía. Los proyectos descritos muestran que, aun en contextos de vulnerabilidad, es posible generar experiencias significativas que articulen saberes previos, intereses actuales y perspectivas de futuro. La educación de jóvenes y adultos/as a mi entender debería asumirse como una oportunidad para democratizar el acceso al conocimiento, fortalecer la ciudadanía y promover el desarrollo integral, contribuyendo al mismo tiempo a la construcción de un marco teórico y metodológico específico para este campo.

Construir prácticas educativas específicas para adultos/as nos invita a considerar la importancia del acompañamiento familiar, el fomento del crecimiento personal y la proyección hacia nuevos desafíos. Al involucrar a las familias en el proceso educativo, no solo se fortalece el lazo entre el hogar y el liceo, sino que se crea un ambiente de apoyo que impulsa a los/as estudiantes a seguir adelante. Este compromiso compartido es fundamental, especialmente cuando los/as personas adultos/as enfrentan problemáticas que deben resolver en soledad.

En este sentido, el compromiso de los/as docentes es un motor esencial en este proceso. Su dedicación y entusiasmo contagian a los/as estudiantes, transformando el aula en un espacio de descubrimiento y crecimiento. Al animar a los/as estudiantes a compartir sus experiencias y reflexionar sobre su identidad como alumnos/as, se les invita a reconectar con su deseo de aprender y superarse. En definitiva, las buenas prácticas educativas se construyen sobre el diálogo, la empatía y el reconocimiento de los esfuerzos individuales y colectivos. Cada historia de superación es un testimonio del poder transformador de la educación, que no solo forma profesionales, sino que también forja personas más resilientes y comprometidas con su futuro. Sigamos impulsando estos espacios de aprendizaje, donde cada voz cuenta y cada paso hacia adelante es motivo de celebración.

Referencias bibliográficas

Cuenca, M. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 239-254. Recuperado de https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf

García Molina, J. (2015). *De la ética de la profesión a la práctica educativa ética. Vínculos: Sociología, Análisis y Opinión*. Recuperado de https://doi.org/10.32870/vinculos.v0i1.3454

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Ediciones Octaedro.

Sáez Carreras, J. (2003). La Pedagogía Social y la educación de personas mayores o las potencialidades de la polinización mutua. En Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 9-15). Madrid: Dykinson.

Urbano, C., y Yuni, J. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervención*. Córdoba: Brujas.

Fuentes

Monitor Educativo 2025. Recuperado dehttps://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales 29/9/2025, 15:29

Shakespeare Festival, ceibal en inglés, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=zlWPGrE5DQk

Comentario al artículo "Educación de personas Jóvenes y Adultas: experiencias artísticas y comunitarias como caminos de aprendizaje" de Valeria Cousté

Comenta: Gianela Turnes

¡Nunca es tarde!

Desde el comienzo del artículo la autora nos presenta el paradigma de educación de personas jóvenes y adultas desde el que formula su propuesta educativa de trabajo: un posicionamiento crítico, como agente centrado en el sujeto de la educación y no en los contenidos establecidos en algún currículum; con el eje de la acción educativa ubicado en el sujeto de la educación y en la consideración de las razones que le condujeron a interrumpir sus estudios en el pasado; atenta a incorporar - para elaborar su propuesta formativa - a las etapas vitales previas que esas personas atravesaron, y que tuvieron un rol importante en lo que ellas son y en la forma en que llegan al momento de la instancia formativa que relata en el artículo.

Y desde esa posición docente establece una perspectiva que va más allá de la ya reconocida ausencia de formación para esta especialidad del trabajo docente, y nos golpea con la afirmación de una dimensión clave de esa ausencia, que es además particularmente relevante en la educación de personas jóvenes y adultas: la capacidad de abordar la tarea de docencia de forma ética. El trabajo educativo con personas jóvenes y adultas requiere un posicionamiento ético consciente, reflexionado, comprometido y atento a la multiplicidad de situaciones y emergentes que pueden aparecer, enmarcado en una sociedad plagada de injusticias, que permanentemente quedan a la vista en el trabajo pedagógico y hacen parte importante de esa labor de democratización que este rol docente involucra. Y nos trae en su relato además, aspectos de ese trabajo, como el desarrollo de la empatía, o la búsqueda persistente de miradas esperanzadoras que puedan anclar la experiencia del sujeto con sus necesidades concretas, aspectos que siempre están en riesgo de ser desconocidos, ignorados o menospreciados cuando el centro es el currículum u otros condicionamientos institucionales desarticulados de la experiencia del sujeto.

La autora nos relata dos experiencias específicas en su labor, y comparte además en la primera, el vínculo web para visionar una pieza audiovisual que registra episodios del proceso educativo. Es posible notar en ambos – el relato y el audiovisual – la energía movilizada entre participantes y docentes. Quizá por eso evoca la idea freiriana del sueño político del maestro: toda enseñanza tiene un fin político y todo/a docente lo tiene. Al aproximarnos a la experiencia del Shakespeare festival palpamos ese sueño como algo tangible y alcanzable. Y potenciado, porque permitió el acercamiento y acompañamiento de las familias, en un acto que es un aporte a la creación y consolidación de comunidad.

Aún más notorio que en el primer caso, el relato del proyecto Aves del Prado nos permite conocer también cómo la educación de personas jóvenes y adultas puede avanzar en la atención a esa necesidad - tantas veces invisibilizada - de generar y fortalecer el vínculo con la comunidad y a la vez promover la reflexión crítica y la consciencia ambiental. Y por sobre todo, mostrarnos la posibilidad de construcción colectiva de conocimientos.

Experiencias como las que comparte la autora del artículo resultan valiosísimas para que las personas se animen a recomponer sus vínculos con lo educativo después de posibles frustraciones previas, a encontrarse con su curiosidad y a valorarla, a descubrir su creatividad y permitirse

desarrollarla, a fortalecer su autoconfianza a través de las vivencias generadas en espacios formativos que se dirigen a las personas considerándolas seres integrales, que ya no serán los mismos después de la experiencia.

Parte V.

Relatos de trabajo educativo en procesos de culminación de educación media

BATIE (bajando a tierra): Una apuesta a la educación media para los pobladores rurales jóvenes y adultos del noreste canario.

Dahiana Ramos,
Cecilia Fernández y
Rodolfo Camejo

Introducción

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es un pilar esencial que representa una oportunidad de crecimiento personal y profesional, permitiendo a quienes no pudieron acceder a la educación en su debido momento desarrollar nuevas habilidades que transformen sus vidas. La EPJA fomenta la inclusión, el sentido de pertenencia y la posibilidad de soñar con un futuro mejor, fortaleciendo la autoestima y el compromiso con el aprendizaje continuo.

Las ventajas de la EPJA son más fácilmente identificables en entornos urbanos donde se observa una mayor oferta de propuestas destinadas a los jóvenes y adultos pero nos planteamos la duda de que acontece en el contexto rural. ¿Es posible para una población con las condicionantes propias del entorno rural acceder a la educación de la misma manera que lo hace alguien que vive en una ciudad?

"Bajando a tierra" (BATIE) tiene en su esencia promover el "derecho a la educación" de comunidades de jóvenes y adultos rurales en la región noreste del departamento de Canelones, afrontando una problemática evidenciada en el territorio. Las personas que no tuvieron la oportunidad de la continuidad educativa formal en su momento podían encontrar en este proyecto una posibilidad de retomar sus estudios. Esa esencia de BATIE trasciende la institucionalidad, por lo tanto el proyecto fue mutando desde DGETP (Dirección General de Educación Técnico Profesional), cuya referencia era la Escuela Técnica de Tala, a la DGES (Dirección General de Educación Secundaria) por medio del turno nocturno del liceo de la misma localidad.

En un inicio se desarrolló la Educación Media Básica en el período que va desde 2013 a 2017 por medio del programa Rumbo-Rural de la DGETP. Durante cada año los estudiantes tuvieron una formación semipresencial, ello se conjugaba en la asistencia dos veces a la semana a una escuela rural donde tenían clases presenciales en modalidad de duplas docentes y, a la formación virtual por medio de una plataforma Moodle del campus virtual provisto por el subsistema antes mencionado.

Posteriormente, en el año 2020, diversos actores institucionales y sociales impulsaron la cursada de la Educación Media Superior con una propuesta que cumpliera con los 3 años de bachillerato y se adaptara a las características de sus estudiantes jóvenes y adultos, en su mayoría productores agrarios de la zona "Los Arenales" inmersa, también, en el noreste canario. Por ello, a partir de la modalidad semipresencial existente en el Plan 1994 "Martha Averbug" de DGES se pudo viabilizar una idea inicial y adaptarla a un contexto más propicio.

Fue un proceso que implicó mucho compromiso y esfuerzo así como limitaciones de sus actores involucrados desde el año 2010 hasta la fecha. No obstante, el resultado obtenido ha generado muchas satisfacciones y excedido las expectativas de la comunidad rural de referencia, los equipos de gestión y el cuerpo docente que desarrolló su tarea en territorio.

Educación media en la ruralidad uruguaya: una realidad relegada

Un país que viva solamente para las ciudades,
quitándole al campo toda posibilidad de influir sobre ellas,
no tarda en degenerar.

Agustín Ferreiro.

A finales del siglo XIX e inicios del XX, durante la primera y segunda modernización de nuestro país, se extendió una visión eurocéntrica intrínsecamente ligada al desarrollo del sistema capitalista en la región. Esto significa que el progreso se interpretaba como la imitación del modelo de desarrollo de los países europeos. Los intelectuales y las élites de la época consideraban que la modernidad era un camino lineal, y que para alcanzarla, los países latinoamericanos debían seguir los pasos de Europa y Estados Unidos. Este enfoque privilegió el desarrollo de las ciudades, el fortalecimiento de las clases medias urbanas, la tecnificación y el consumo.

En este proceso el medio rural uruguayo y latinoamericano fue marginado en materia de inversión y estímulo estatal. A finales del siglo XIX, durante el gobierno de Lorenzo Latorre, se estableció un código rural que promovió el establecimiento definitivo de la propiedad privada a través del alambramiento de los campos, el sistema de marcas y señales del ganado vacuno, entre otras medidas. De este modo, se propicia la extensión de los latifundios (grandes extensiones de tierra en manos de un propietario) y la persecución al gaucho por ser símbolo de indisciplina y barbarie muy alejado a los valores que se profesaban desde el viejo continente.

Se produce así el primer fenómeno de desocupación en la zona y los pobladores que no contaban con tierra, ganado y/o empleo se vieron obligados a emigrar del campo a las afueras de la ciudad, formando asentamientos precarios conocidos en la época como "pueblos de ratas" debido a las condiciones insalubres en las que vivían. Este fue el primer éxodo masivo del campo a la ciudad, un fenómeno que continuó en los años posteriores. Así lo describe Nahum (1999):

Se concentraron en poblados pequeños (rancheríos) y más tarde en ciudades del interior y luego "bajaron" a Montevideo. Hacia 1880, sobre una población rural de 400.000 personas, puede estimarse en 40.000, o sea un 10%, el número de desplazados del trabajo rural. De hecho esto significó la desaparición del gaucho y la transformación de la mano de obra en peones asalariados (Nahum, 1999, p. 59).

En el contexto antes descrito, los pobladores del medio rural no fueron incluidos en diferentes políticas de extensión de derechos sociales que sí comenzaron a gozar desde el medio urbano. El medio rural mantenía estructuras de vida ligadas al pasado colonial, con escasos servicios, atraso educativo y condiciones de trabajo precarias. Tal es el ejemplo de jornada laboral de 8 horas, seguro de desempleo y/o enfermedad, junto a otras inversiones relacionadas a la mayor tecnificación de la producción, la incorporación de mayores comodidades para sus habitantes como por ejemplo carreteras pavimentadas, luz eléctrica, teléfono, acceso a internet, entre otros, desde el primer batllismo en adelante.

Desde el punto de vista educativo, con la Reforma Escolar desarrollada por José Pedro Varela a fines del siglo XIX, se extendió la educación primaria al medio rural. A mediados

del siglo XX educadores como Agustín Ferreiro dieron un mayor impulso y focalización a la enseñanza de esa población infantil rural con considerable éxito. Joni Ocaño (2017) lo expresa de la siguiente manera:

Ferreiro encabezó un verdadero movimiento educativo nacional de la escuela rural como factor de cambio para mejorar la situación de los habitantes del medio. Entre los que le siguieron en esa línea se cuentan a Julio Castro y Miguel Soler, entre otros. Sus ideas sirvieron de base para el programa de escuelas rurales de 1949 - surgido de un amplio proceso participativo en el congreso de maestros realizado ese año en Piriápolis -, considerado por muchos como el mejor que se ha realizado en Uruguay (Ocaño, 2017, p. 174).

No obstante, pasados los años no se procuró otorgar a esas poblaciones la posibilidad de una continuidad educativa en su zona de referencia. De este modo, pocos estudiantes del medio rural tenían el privilegio de ser enviados al liceo y/o UTU urbanos desde su lugar de residencia.

Los motivos por los cuales no podrían continuar con los estudios eran de índole económico, porque los estudiantes debían abonar el boleto de transporte para asistir al liceo urbano y comida cuando se solicitaban actividades extracurriculares como educación física, coro, entre otras las cuales sucedían a contraturno. A ello se le suma una concepción sociocultural reflejada en la decisión de los padres de dar por finalizado el ciclo escolar de sus hijos con la educación primaria. Esto estaba asociado, muchas veces, al nivel educativo y prejuicios de los referentes adultos, y, en otro orden, a la necesidad de contar con mano de obra accesible y barata para el desarrollo de la producción familiar, que contaba con bajos ingresos y recursos para subsistir.

Recién en este siglo, durante el año 2006, se otorgó el acceso al boleto gratuito para los estudiantes del medio rural. Esta medida contribuyó a hacer efectiva la obligatoriedad de la formación en educación media básica para todos los adolescentes de nuestro país, la cual fue establecida en 2008 con la aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437.

Se constata entonces que nuestro país comienza un camino serio de inclusión educativa de manera tardía. Por tanto, muchas generaciones de pobladores rurales no gozaron de ese derecho debido a la ausencia de políticas estatales en el medio. Ello supuso la omisión del siguiente artículo de la Ley general de Educación N°18437:

> *"Artículo 1º. (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" (Ley N° 18.437, 2008).*

En resumen, se atenta contra el derecho a la educación de las comunidades rurales y se las sumerge en una situación de mayor vulnerabilidad social en comparación con los habitantes de las áreas urbanas. Esta brecha educativa profundiza las desigualdades existentes y limita las oportunidades de desarrollo para las personas que viven en el campo, perpetuando un ciclo de desventaja que impacta directamente en su calidad de vida y en su capacidad para integrarse plenamente en la sociedad.

Proyecto BATIE: Una nueva oportunidad educativa para la población de jóvenes y adultos rurales

A partir del año 2010, un grupo de docentes del liceo de Tala, desarrollaron un análisis cualitativo de las características de los pobladores jóvenes y adultos de la región, ubicada en el noreste del departamento de Canelones. Desde esa base se concluyó cómo diferentes generaciones fueron afectadas por la escasez de políticas estatales que promovieran el acceso a educación media básica y superior en el territorio. Luego de finalizar la etapa de educación primaria en las escuelas rurales de la zona, se daba por finalizada su trayectoria educativa formal. Estos testimonios de estudiantes del proyecto BATIE dan sustento a lo antes expuesto:

> *Yo no pude hacer el liceo cuando salí de la escuela, vivía a tres kilómetros de la ruta, era un camino de tierra y se me dificulta salir.*

> *Siempre quise terminar el ciclo básico. Cuando era adolescente no pude por problemas económicos, porque tenía que trabajar. Sería bueno terminar todo el liceo pero principalmente el ciclo básico.*

> *Hice primero y segundo en el liceo pero, mi situación económica era muy crítica en casa, tuve que dejar de estudiar y salir a trabajar.*

A nivel educativo se destaca que prácticamente la totalidad de la población completó los estudios a nivel primario, pero no ocurre lo mismo a nivel de la enseñanza media. Esos niños, hoy mayores, deseaban reeducarse para sentirse partícipes de una nueva sociedad inmersa en la era digital y además para poder ayudar a sus hijos. Planteaban que se sienten analfabetos ante la expansión de las nuevas tecnologías, y reflexionaban sobre que hoy en día se exige para cualquier trabajo secundaria completa, conocimientos informáticos o un oficio. Sumado a lo anterior, esta estudiante expresa la urgente necesidad de capacitar en el medio para frenar la migración del campo a la ciudad:

> *Que hayan elegido esta zona rural es fabuloso, considero que le da vida a la zona. Estamos en un momento donde la campaña se está despoblando constantemente. De hecho vemos que las escuelas cada vez tienen menos niños. Si logramos traer y capacitar a la gente en el medio rural, podemos aspirar a que alguna persona más se pueda quedar en el campo. (Estudiante de Proyecto BATIE en los Arenales)*

En el 2011, el grupo de docentes ya mencionado, por medio del turno nocturno del liceo de Tala, propuso llevar la Educación Media Básica al medio rural, sin obtener respuesta de las autoridades de ese momento. No obstante, en el año 2013 se pudo concretar este proyecto a través de la DGETP (Dirección General de Educación Técnico Profesional), con el programa "Rumbo Modalidad Rural", donde la esencia de BATIE, estuvo presente.

Su objetivo central fue ampliar la Educación Media Básica a los jóvenes y adultos del medio rural, con condicionamientos laborales y/o de distancia a fin de afianzar su permanencia en el medio y otorgarle herramientas que apunten a mejorar su calidad de vida.

A partir del año 2013, con la primera generación de estudiantes cursando en esta modalidad, se comenzó a concretar el proyecto demostrando que la idea de llevar a cabo esta propuesta era posible. La misma generó posteriores réplicas hasta el año 2017 en nuevos centros educativos rurales escolares de la zona. El resultado de este proceso de 5 años de la experiencia de "Rumbo Rural" fue la acreditación del CBU por más de 120 jóvenes y adultos que asistieron a los cursos.

El curso se implementó por medio del Plan Rumbo (UTU), utilizando su estructura curricular, pautas de evaluación, orientaciones pedagógicas y otros como base. Fueron impartidos a través de la Plataforma Moodle, Campus Virtual CETP-UTU con predominio del carácter asincrónico. Los docentes que trabajaron en esta modalidad pudieron acceder a cursos de formación para el manejo efectivo de estas plataformas virtuales.

Nace así un curso híbrido entre el proyecto BATIE y el programa Rumbo, su denominación fue, desde ese entonces Rumbo Rural. El formato del curso era anual con 38 semanas de duración, a las que se les sumaban 4 semanas de compensación para aquellos estudiantes que requerían de un apoyo complementario al curso reglamentario. Así se logra en 1 año la aprobación del ciclo básico a partir del programa de acreditación de saberes, apoyados en la experiencia de vida de los estudiantes jóvenes y adultos que participaron de esta propuesta educativa.

El curso contaba con 2 encuentros semanales presenciales obligatorios de 4 horas cada uno funcionando con alternancia los componentes. Los lugares de encuentro fueron las escuelas rurales de la región: N°: 48 (seccional 14 a. de San Jacinto), 133 (Seccional 9a. de Migues), 21, 60, 78 y 138 (Seccional 10a. de Tala), lo cual refleja la diversidad territorial en que se enmarca el proyecto. Fueron más de 120 personas jóvenes y adultas quienes lograron acreditar el ciclo básico acompañado de un grupo docente radicado en la zona, muy comprometido y motivado por la experiencia.

En marzo, en Informática se plantean dos días presenciales durante las primeras semanas de nivelación, con respaldo a lo largo de todo el curso. A partir de mediados de marzo las actividades se organizan en dos jornadas (Día 1 y Día 2) e incluyen diferentes áreas de conocimiento abarcando 2 y 3 componentes. El área Físico-Matemática se desarrolla junto con Lenguas, que comprende Inglés e Idioma Español, y también con Formación Ciudadana y Laboral. Las Ciencias Experimentales incluyen Biología y Química, mientras que Ciencias Sociales (ECSA) se trabaja con una elaboración programática propia, especialmente adaptada al curso.

Es importante destacar, en un curso de estas características, el valor que le dieron tanto los estudiantes como los docentes a las instancias presenciales semanales ya que las mismas generaban un encuentro entre los jóvenes y adultos estudiantes. Las mismas permitían el trabajo en equipo, el relacionamiento desde el punto vista humano tanto con sus pares así como también con sus docentes. Estas experiencias evidenciaron que el intercambio es una fuente de aprendizaje invaluable. Al fortalecer los vínculos entre compañeros y con los educadores, quedó claro que la socialización es un proceso esencial que se desarrolla durante toda la vida, no se limita a la etapa de la niñez y la adolescencia solamente. Esta esencia se mantendrá en todo el proyecto BATIE, tanto para Educación Media Básica como para Educación Media Superior en el contexto de la ruralidad.

Un nuevo desafío: Batie y la experiencia de Bachillerato Rural en los Arenales

El proyecto BATIE en "Los Arenales" significó la primera experiencia del Bachillerato Semipresencial en el medio rural. La inquietud de la comunidad rural sirvió como suelo fértil y, por medio del diálogo generado con el liceo de Tala, se propuso un objetivo clave: que "todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida" (Camors, J., 2016). Ante lo expuesto, en 2019, representantes del centro educativo y de la comunidad de Arenales se reunieron con la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa de la DGES. El propósito de esta reunión fue solicitar la implementación de la modalidad Libre Asistido, pero con la condición fundamental de que se ofreciera específicamente en el entorno rural

en acuerdo con los futuros estudiantes. Dicha modalidad funcionó por medio del Plan 1994 "Martha Averbug"[28].

A partir del segundo cuatrimestre del año 2020, se comienza en Escuela Rural No. 55 de "Los Arenales" a 19 km del liceo de referencia, con el curso de 4to año para jóvenes y adultos. En el año 2023, 25 estudiantes del medio rural egresan del primer bachillerato que se desarrolla con estas características en el país. Es importante señalar que de la población estudiantil presente, la mayoría eran mujeres llegando al 83,3%. Este dato resulta relevante si reconocemos la labor que realizan a diario, la cual implica una multitarea constante: cuidado del hogar y de los hijos, tareas de campo (agrícola, ganadera, etc.) que han llevado a que históricamente la mujer rural relegue sus derechos de acceso a la educación.

A continuación se citan testimonios que hacen referencia a lo vivido por estudiantes del Bachillerato Rural de Arenales:

> *Cuando decidí seguir estudiando después de haber cursado el bachillerato rural tenía muchos miedos. El primero, mi edad, y cómo me iba a sentir con mis compañeros. Aclaro que ingresé al magisterio con 50 años.*
>
> *Me abrió las puertas para pensar en otros rumbos, porque en realidad uno hacía lo que le había tocado sin cuestionarse demasiado. Pero con el bachillerato terminado se da la oportunidad de elegir qué hacer, no solo conformarse con lo que se presentó en cierto momento. Ahí está la clave.*
>
> *Las oportunidades pasan una vez en la vida y no podía dejarla pasar… es como un fuerte mensaje que les dejaba a mis hijos también porque ellos están estudiando. Para mí es muy gratificante que en esta misma escuelita rural donde hice toda mi etapa escolar, volver como estudiante después de casi 30 años, fue muy emocionante volver a estas aulas.*

Estos relatos muestran que el acceso a la educación media abre posibilidades que trascienden lo académico. Se trata de experiencias que transforman proyectos de vida, favorecen la integración comunitaria, transmiten un mensaje de superación a las familias y refuerzan la idea de que nunca es tarde para aprender.

Reflexiones finales

El proyecto "Bajando a Tierra" (BATIE) no es solo un programa educativo; es un movimiento atípico. Se trata de un liceo urbano que extiende su influencia al medio rural para llevar la Educación Básica y Media Superior a quienes históricamente han sido excluidos del sistema. Este proyecto no solo ha mantenido viva su esencia a lo largo de los años, sino que también ha demostrado que es posible llevarlo adelante a través de la educación pública haciendo valer el derecho a la educación de todos los habitantes del país sin distinción.

La finalización de los estudios para jóvenes y adultos en contextos rurales ha tenido un impacto profundo, generando cambios en todos los aspectos de sus vidas. La educación se ha revelado como mucho más que la adquisición de nuevos conocimientos: ha sido una herramienta para abrir nuevos caminos personales y profesionales antes impensados, fortaleciendo la autoestima, los lazos familiares y la integración comunitaria.

Lo que hace que este proyecto sea perdurable durante tantos años es su naturaleza colaborativa. Desde el inicio, contó con la participación activa de estudiantes y docentes

28 https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-media-superior-plan-1994

en el territorio. La buena disposición y cooperación fueron el motor de esta iniciativa, un ejemplo tangible de construcción ciudadana.

Este esfuerzo mancomunado, que incluyó a la comunidad rural, la red interinstitucional, estudiantes y docentes, hizo posible que se cumplieran sueños largamente postergados. Demostró que la educación pública, cuando se lo propone, es capaz de desplegar las mejores condiciones humanas. Es vital también destacar la capacidad de los docentes para diseñar propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades del territorio, un valor que a menudo no se reconoce lo suficiente.

El proyecto BATIE revitalizó la escuela rural, convirtiéndola nuevamente en un pilar de referencia académica y sociocultural en territorio. Siendo el mismo la prueba viviente de que cuando la educación mira y escucha a sus comunidades, es capaz de transformar vidas, fortalecer el tejido social y proyectar nuevas oportunidades para las futuras generaciones. Replicar y sostener iniciativas como esta es un desafío crucial para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa en nuestro país.

Como docentes que formamos parte de este proceso de años de trabajo y planificación de la experiencia, nos sentimos felices y agradecidos con nuestros estudiantes jóvenes y adultos que vieron en la educación un valor en sí mismo. También reconocemos el valor de cada una de las comunidades educativas que abrieron sus puertas para que este proyecto se hiciera realidad y permitiera un nuevo comienzo. Compartir el camino junto a los estudiantes nos enseña que nunca es tarde para aprender y que cada encuentro en el aula es también una oportunidad para crecer como personas y como docentes comprometidos con la educación pública de nuestro país.

Referencias bibliográficas

Barrán, Jose (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.

Camors, Jorge (2016). *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas. Pensar desde la Pedagogía Social. FHCE, Universidad de la República.

Ley N° 18.437.(2008, 12 de diciembre) Ley General de Educación. Diario Oficial, N° 27654. Uruguay. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Modalidad "Libre Asistido Semipresencial". https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-media-superior-plan-1994

Nahum, Benjamín (1999) *Breve historia del Uruguay independiente*. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.

Ocaño, Joni (2017) *Teorías de la educación y modernidad*. Editorial Grupo Magro. Montevideo.

Comentario al artículo "BATIE (bajando a tierra): Una apuesta a la educación media para los pobladores rurales jóvenes y adultos del noreste canario" de Rodolfo Camejo, Cecilia Fernández y Dahiana Ramos

Comenta: Flavia Dittamo

Se observa, de forma detallada y sensible, cómo la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el medio rural uruguayo puede transformar vidas al derribar barreras históricas y sociales. El proyecto BATIE es un ejemplo tangible de inclusión educativa, donde el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y comunidad logra revitalizar la escuela rural como pilar sociocultural y académico. Este mérito, basado en la participación activa y el compromiso de todos los actores, demuestra que es posible avanzar hacia una educación realmente universal y significativa.

Se espera la profundización en la reflexión sobre la necesidad de sostener y expandir este tipo de iniciativas, promoviendo la innovación pedagógica y garantizando la continuidad educativa en todos los rincones del país. Este proceso desafía tanto el desarrollo de propuestas flexibles, adaptadas a la realidad local, como el reconocimiento del papel imprescindible de los y las docentes en la construcción de redes de inclusión. Considerar nuevas alianzas interinstitucionales y fortalecer las comunidades educativas, son desafíos que requieren acción colectiva y visión de largo plazo.

En conclusión, resulta clave que se dialogue sobre el impacto social, personal y comunitario que genera la educación en estos contextos. La experiencia de BATIE nos enseña que nunca es tarde para aprender y que cada aula puede ser un espacio de encuentro y crecimiento mutuo. Se considera que esta línea de trabajo inspirará a otros equipos a continuar repensando, desde la escucha y el respeto a las comunidades, los caminos hacia una educación pública más equitativa y transformadora en Uruguay.

Resistencias al módulo virtual por parte de jóvenes y adultos del programa RUMBO de la DGETP-UTU

Elena Artave

Presentación de la experiencia

El programa RUMBO surge por iniciativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el año 2010 y se implementa a través de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (UTU). Su población objetivo son jóvenes y adultas/os mayores de 18 años que hayan aprobado primaria o tengan el ciclo básico incompleto y personas con un determinado historial laboral acreditando sus saberes. En el mes de febrero se inscriben un estimado de 90 personas y dependiendo de la capacidad de la escuela técnica, se abren 2 o 3 grupos.

RUMBO consta de tres módulos, dos presenciales y uno virtual. Dichos módulos se organizan de la siguiente manera: de marzo a junio módulo presencial el cual admite 4 inasistencias por componente, este módulo es el que habilita a cursar el módulo semi presencial (comúnmente denominado virtual) de junio a octubre, no contabiliza inasistencias y se trabaja desde la plataforma CREA es decir, cada asignatura envía tareas al estudiante desde allí y por último, otro módulo presencial que va de octubre a noviembre. Completados los tres módulos y una capacitación en informática, las/os estudiantes acreditan educación media básica en un año. Rumbo consta de cinco componentes compuestos por unidades curriculares dispuestas de la siguiente manera: Matemáticas-Física, Lenguas (Idioma Español-Inglés Ciencias Experimentales (química-biología), Espacio de Ciencias Sociales y Artísticas, Formación Ciudadana y Laboral, abarcando los contenidos educativos principales que se abordan de séptimo a noveno año.

Cabe agregar que al finalizar el curso, cada estudiante debe estar al día con cada componente, entregar un "porfolio", es decir, una carpeta con todos los trabajos realizados a lo largo del año lectivo en el cual y en caso de dudas sobre su actuación, pasa al espacio PEC que consiste en asistir al centro educativo por dos semanas a realizar tareas o rehacer su porfolio. RUMBO se aprueba con un mínimo de calificación 6, en una escala del 1 al 12.

Con respecto al módulo semi presencial o virtual, es importante destacar que las/os docentes deben permanecer en la institución educativa (en su día y horario correspondiente a su asignatura) para que las/os estudiantes puedan despejar todas sus dudas. Por otro lado, como se mencionó anteriormente, se capacita anualmente a las/os estudiantes en informática.

Es importante mencionar, que este programa educativo cuenta con dos figuras de acompañamiento y seguimiento a la trayectoria educativa de los estudiantes a lo largo del curso: adscripto/a y educador/a cada año.

A los efectos de este trabajo se abordará en el siguiente apartado, las funciones de la figura del/la educador/a.

Descripción del trabajo educativo de quien lo presenta.

Para comenzar este punto, es necesario presentar y situar el surgimiento del/la educador/a como figura de acompañamiento socioeducativo dentro de la Dirección General de Educación Técnica Profesional - UTU.

La figura de este profesional surge a partir del año 2007 con el programa Formación Profesional Básica (FPB) precisamente en el área educativa 274 que a partir de la reformulación del FPB en el año 2021, se denomina "Educadores". En el rol del/la educador/a se requieren profesionales en el área específica de educación como por ejemplo: educadores/as sociales, licenciados/as en educación o profesores/as, pero también, de otras carreras afines como puede ser: trabajo social, psicología, técnicos en recreación, entre otras.

Asimismo, el FPB surge como alternativa para estudiantes mayores de 15 años que no pudieron completar la enseñanza media básica, articulando el derecho a la educación con el mundo del trabajo pero además, apostando a la continuidad educativa. Cabe agregar que en el correr de los años sucesivos, el FPB sufrió transformaciones por lo que la figura del/la educador/a comienza a ser parte de otras propuestas educativas (dentro de la enseñanza media básica) como EBI o RUMBO.

Entre las principales funciones del/la educador/a, la Resolución - 1606/2022 del 8 de abril del año 2022, destaca lo siguiente:

> *"articular con docentes, adscriptos/as y otros miembros del equipo docente para fortalecer las trayectorias educativas; promover y fomentar entornos inclusivos, saludables y disfrutables que contemplen a la diversidad toda; proponer y promover diversas propuestas que acerquen a la población estudiantil al patrimonio cultural; acompañamiento y seguimiento singularizado y al grupo asignado; articulación y coordinación con las redes zonales fortaleciendo las trayectorias educativas y promoviendo una mirada distinta al formato áulico tradicional como de nuevos y diversos aprendizajes. Y para un adecuado desarrollo de sus funciones emplea las siguientes estrategias: creación de un proyecto educativo de acuerdo a los lineamientos del centro educativo; participar de las reuniones de evaluación y coordinación; articular con los demás miembros del equipo docente entre otras cuestiones".*

Reflexiones sobre su experiencia (conclusiones, preguntas, propuestas, etc.).

Desde el año 2018 trabajo en el cargo de educadora en el programa RUMBO de la DGETP-UTU. La primera semana de iniciado el curso, se realiza una presentación del curso (valga la redundancia) y de las figuras de acompañamiento y a la siguiente semana, se realiza una entrevista y relevamiento de datos con cada estudiante (a cargo de la educadora):

Trabajas	¿Dónde?	¿Cuántas horas?
Vivís en el barrio	Sí	No (en caso contrario mencionar donde)
¿Tenés WI-FI en tu casa?	Sí	No
Acceso a computadora o tablet	Sí	No
Algún tipo de dificultad de aprendizaje	Sí (señalar cual)	No
¿Precisas algún tipo de apoyo?	Sí (mencionar cual)	No
Psicodiagnóstico	Sí	No
Proyección de continuidad educativa	Sí (mencionar que te gustaría estudiar)	No
¿Cuál es la principal razón por la que te inscribiste a RUMBO?		

A través de estos datos se observa que entre las principales razones por las cuales se inscriben a RUMBO se encuentran: la velocidad con la que se puede culminar el ciclo básico, tener continuidad educativa, una mejor inserción en el mundo del trabajo, ascensos y un mejor salario.

Es importante destacar que las/os jóvenes y adultas/os inician el curso muy motivados/as. Al respecto, los tres primeros meses (presencial) se detectan muy pocas inasistencias pero a medida que se aproxima el módulo virtual (junio a octubre), se observa una progresiva desvinculación de las/os estudiantes es decir, de un aproximado de 28-30 personas que asisten logran culminar 15-18 el módulo virtual y así, pasar al siguiente.

A través del seguimiento que se realiza con cada una/o, en el módulo virtual, algunos participantes manifiestan su frustración y es considerado como complejo o difícil observándose una gran resistencia por parte de la gran mayoría de estudiantes lo que muchas veces provoca o genera nuevamente su desvinculación y por ende, abandonar sus sueños, objetivos y proyectos.

A lo largo de estos años de trabajo por RUMBO se observa que existen diversos factores sociales, culturales, emocionales o familiares que hacen que las/os estudiantes se desvinculen y que pueden ser visualizados a través de los siguientes testimonios:

"en el módulo anterior me iba bien pero no puedo con el virtual, no entiendo nada"

"no entiendo mucho como funciona CREA"

"se me juntaron muchas tareas para subir y me entrevero"

"es demasiado largo el módulo virtual y no le agarro la mano"

"me cuesta gestionar el tiempo para estudiar desde casa y hacer las tareas domésticas"

"con mis hijos no puedo estudiar"

"no nací para esto, ahora me doy cuenta, prefiero trabajar"

"qué difícil es aprender informática a esta altura de la vida"

Al respecto, en la capacitación en informática se les enseña detalladamente todo lo concerniente al hardware y software lo que incluye: cómo usar CREA, subir las tareas realizadas, usar foros, construirse un mail, realizar actividades en el procesador de textos Word, el repositorio Google Drive, planillas electrónicas, descarga de archivos, entre otras. Es una capacitación útil y en correspondencia con los conocimientos básicos necesarios para continuar estudiando. Además, cada escuela técnica tiene una o dos salas ERMA[29] (salas de informática) para que cada estudiante pueda desarrollar sus competencias y habilidades.

Como educadora y referente del grupo considero que he aprendido a percibir o detectar situaciones que pueden llevar a la desvinculación y para revertirlas comparto algunas estrategias que me han resultado útiles:

- semanalmente realizar seguimiento a estudiantes solicitando a docentes cantidad de estudiantes que no entregan tareas en la plataforma por semana.
- convocar a las/os estudiantes que no asisten a plantear sus dudas sobre las tareas que envía el equipo docente.
- trabajar sobre la situación particular de cada estudiante ya sea educativa, social, laboral, familiar, emocional.

Asimismo, me gustaría invitar a conocer la "Experiencia M y M" (siglas de los nombres de las dos personas protagonistas en esta historia estudiante y docente), ocurrida el año pasado en RUMBO.

El estudiante M. de 21 años de edad, se inscribe a dicho programa educativo, esperando poder aprobar el ciclo básico, conseguir a posteriori un trabajo pero por sobre todo, hacer amigas/os (como así lo mencionó en la entrevista). M., había culminado la primaria en la Escuela N°205 "Obra Morquio" para personas en situación de discapacidad intelectual logrando aprender a identificar las letras en mayúsculas pero le costaba unirlas y por lo tanto leer y comprender un texto. Asimismo, era muy hábil en matemáticas y en informática (esto último le encantaba).

El equipo docente del grupo en el que se encontraba M., en varias coordinaciones, manifestó la necesidad de ahondar en cómo apoyarlo en su desempeño académico dado que el estudiante demostraba un elevado interés y constancia yendo en todo el período virtual a buscar ayuda. Si bien cada docente implementa diversas estrategias una de las asignaturas en la que más se destacó M. fue en Ciudadana y laboral. Entre las estrategias que utilizó esta docente, me gustaría destacar las principales y que se ajustaron a las necesidades del estudiante respetando así su derecho a la educación como lo establece la Ley N°18.437 General de Educación en su art. 8 "...Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades".

Entre las estrategias utilizadas por la docente de Ciudadana y laboral se destacan:

- La realización de mapas utilizando papel de "manteca" (M. planteó sentirse contento porque esto lo hacía rememorar su estancia en la escuela).
- El uso de lápices de colores (son útiles que muy poco se usa en RUMBO)
- La búsqueda de información en internet
- La facilitación de textos cortos y sencillos

29 Léase Espacio de Recursos Múltiples de Aprendizaje

- La tarea escrita en mayúsculas
- El uso de herramientas informáticas como Word
- Y fundamentalmente la empatía con la situación del estudiante

Asimismo, se le sugirió al estudiante la lectura de libros para inicial, crucigramas, sopa de letras y visitas periódicas a la biblioteca del barrio en búsqueda de diversas lecturas que contribuirían a fortalecer su proceso educativo.

A modo de cierre

Se proponen algunas ideas que contribuirían a atender mejor las dificultades que mencionan las/os estudiantes con respecto a la virtualidad pero que ameritan una revisión por parte de todo el equipo docente:

- Revisar el programa RUMBO considerando la situación que plantean las/os adultos a lo largo de estos años y que se ve reflejada en la desvinculación.
- Proponer reducir los meses del módulo virtual (a 2 meses).
- Brindar tips para que puedan organizarse a la hora de estudiar.
- No exigir el porfolio a fin de año si el/la estudiante participó activamente de su proceso.
- Una reunión mensual (en caso no se acorte el módulo virtual) para compartir y reforzar un espacio de integración pero abierto a las dudas frente al aprendizaje.
- Solicitar a cada componente subir tareas cada dos semanas para evitar que se atrasen tanto y esto muchas veces tiene que ver con situaciones en las que las personas necesitan leer más despacio, reflexionar, acompañamiento personalizado entre otras cuestiones.
- Formación en educación inclusiva con perspectiva en derechos humanos para docentes.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública. (2025). Nivel I REPAG – Programa RUMBO para finalizar EMB. Recuperado de. https://www.utu.edu.uy/wp-content/uploads/2025/04/NIVEL-I-REPAG-PROGRAMA-RUMBO-PARA-FINALIZAR-EMB.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2010). Plan Rumbo (Exp. 1069/2010). Recuperado de: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/Exp-1069-2010-plan-Rumbo.PDF

Uruguay (2008, diciembre 12). Ley No 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Comentario al artículo "Resistencias al módulo virtual por parte de jóvenes y adultos del programa RUMBO de la DGETP-UTU" de Elena Artave

Comenta: Flavia Dittamo

El artículo elaborado por Elena Artave ofrece una reflexión valiosa y fundamentada sobre el acompañamiento educativo en el programa RUMBO, destacando la importancia de la figura de la educadora en el proceso de inclusión y permanencia de estudiantes personas jóvenes y adultas en la modalidad virtual. El análisis detallado de las resistencias al módulo virtual, así como la presentación de estrategias concretas y casos de estudio, enriquece la comprensión de los desafíos y fortalezas de esta propuesta educativa.

Se aprecia especialmente el enfoque empático y la sensibilidad hacia las realidades sociales, emocionales y familiares de los/as estudiantes, que permiten comprender mejor las causas de la desvinculación y podrían promover el diseño de respuestas más ajustadas a sus necesidades. La propuesta de revisar la duración del módulo virtual y fortalecer el acompañamiento personalizado es un aporte pertinente para mejorar la experiencia educativa.

Se espera se continúe hacia la reflexión sobre cómo podemos transformar estos desafíos en oportunidades, para repensar las modalidades de enseñanza, fortalecer la inclusión y garantizar el derecho a la educación en contextos diversos y complejos.

Adultos en disputa: tensiones de la autoridad y la adolescentización en la EPJA bajo el Plan 2009

Virginia Romero

Introducción

Este ensayo busca poner en diálogo algunas cuestiones en relación a la educación para personas jóvenes y adultas, con especificidad en el Plan 2009 para la acreditación de Ciclo Básico, articulando experiencias propias como docente con contenidos teóricos que invitan a la reflexión sobre ellas.

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se establece como un campo educativo específico con desarrollo teórico y metodológico propio, en la Primera Conferencia Internacional de la UNESCO de educación de adultos, celebrada en el año 1949, donde se la reconoce como un derecho y una necesidad social.

La educación para jóvenes y adultos en Uruguay, tal como la conocemos hoy, tiene raíces que se extienden a lo largo del siglo XX, evolucionando desde un enfoque centrado en la alfabetización, a uno que reconoce a la educación como un derecho permanente. Este cambio paradigmático se consolidó con la Ley General de Educación Nº 18.437 del año 2008, que reconoce oficialmente a la educación de jóvenes y adultos como una modalidad educativa específica dentro del sistema. Abrió así la puerta a la creación de políticas educativas y programas y proyectos diseñados para atender las particularidades de dicha población con varios ejes, como talleres para adultos de todas las edades, acreditación de primaria, educación media básica, tutorías para finalizar educación media superior y formación docente. Incluido en ellos se encuentra el Plan 2009. Siendo docente, he tenido la oportunidad de trabajar en dos liceos con ese plan.

El Plan 2009 en el marco de la EPJA

El Plan 2009 se diseñó como una propuesta flexible e innovadora para abordar las dificultades y necesidades de una población con trayectorias educativas interrumpidas. Está dirigido a personas mayores de 21 años, aunque si existen condiciones laborales y/o sociales que lo ameriten, pueden inscribirse también mediante la vía de la excepcionalidad, estudiantes con 18 años cumplidos.

Pueden ingresar quienes hayan aprobado la Educación Primaria, o quienes tengan 1° o 2° año de Ciclo Básico de cualquier otro plan aprobado (con hasta tres asignaturas pendientes). El plan se organiza en 3 módulos semestrales, que reemplazan la estructura tradicional de asignaturas por año.

A diferencia de los planes de enseñanza media tradicionales, que se organizan por asignaturas individuales, el Plan 2009 agrupa los contenidos en áreas, condensando así la currícula, en la cual los estudiantes tienen no más de 6 asignaturas por módulo, incluyendo en la estructura horaria, las horas dedicadas a las tutorías, que son espacios donde los docentes, en dupla, apoyan a los estudiantes en la realización de los proyectos curriculares grupales, los cuales forman parte de la evaluación para la acreditación.

Según la propuesta del plan, la evaluación se centra en la adquisición de competencias, no solo en la reproducción de contenidos. Se promueve una evaluación formativa y continua, donde el docente hace un seguimiento del proceso del alumno a lo largo del curso.

La acreditación de cada módulo se obtiene aprobando la totalidad de las asignaturas curriculares, sumada a la aprobación de los proyectos grupales.

El Plan 2009 en tensión

El Plan 2009 para la educación de jóvenes y adultos en Uruguay, dirigido a aquellas personas que no terminaron la educación media, ha enfrentado diversas tensiones y desafíos. Si bien se implementó con el objetivo de promover la inclusión y la culminación de los estudios, su aplicación ha revelado problemáticas complejas, entre las cuales pueden identificarse las altas tasas de desvinculación, las cuales principalmente se aducen a condicionamientos socioeconómicos, falta de motivación y enfrentar ciertas problemáticas que trae consigo la "vida adulta" ya sea cambios en horarios de trabajo, cuidado de familiares o hijos menores, y, también por la imposibilidad de coordinar los tiempos de trabajo y actividades cotidianas con los tiempos que requiere el estudio.

Otra de las tensiones, y quizás esta es la que más me interesa abordar, es la complejidad que trae aparejada la EPJA en relación a su enfoque pedagógico. El plan está organizado según áreas de conocimiento, y la no acreditación de dichas áreas o del proyecto grupal, mencionado previamente, significa para el estudiante la imposibilidad de continuar los estudios tanto en ámbitos de educación formal superiores o en cursos que soliciten la acreditación de ciclo básico para poder inscribirse (como por ejemplo, auxiliar de enfermería).

Otro tema tensional, es la elaboración de los proyectos grupales de acreditación y las formas de su implementación. El Plan 2009 propone que los proyectos a llevar a cabo sean integradores y se circunscriban a las estrategias para un aprendizaje activo. Sin embargo, en la implementación concreta, son los docentes reunidos en el espacio de coordinación quienes suelen definir los temas a abordar, dejando escaso margen para la iniciativa de los estudiantes. Ello refuerza una lógica verticalista y bancaria (Freire, 1970), en lugar de generar una experiencia de co-creación del conocimiento. La participación real se limita a la ejecución, pero no a la planificación de los proyectos. Como docente y estudiante de Educación Social, pensar la educación sin dar lugar a la participación de los estudiantes como protagonistas de sus propios procesos, va en detrimento del concepto de educabilidad, planteado por Herbart. "Para que la instrucción se introduzca en los pensamientos y los sentimientos del alumno, ha de abrir las puertas a ella. La unilateralidad de la instrucción es perjudicial, porque no se puede prever con seguridad lo que influirá más sobre el alumno" (Herbart, 1935, Pág. 48).

Para Herbart, la educación parte del supuesto de que todos los seres humanos son potencialmente educables. Sin embargo, esta posibilidad no se realiza de manera automática, sino que requiere una mediación pedagógica adecuada que conecte el contenido con el interés del alumno (Freire, 1970). El interés, en este marco, no es una mera disposición psicológica, sino la condición necesaria para que el conocimiento se integre de manera significativa en la vida del sujeto (Finger y Asún, 2001)

La tarea del docente consiste, por tanto, en vincular el mundo de la cultura con la experiencia vital del estudiante, despertando y orientando su atención. Allí donde el interés no es movilizado, la educabilidad permanece en estado latente. El Plan 2009 se planteó como una reforma destinada a flexibilizar la educación de jóvenes y adultos, reconociendo la diversidad de trayectorias y promoviendo metodologías activas, como el trabajo

por proyectos. En teoría, el plan buscaba superar el modelo tradicional de transmisión, abriendo la posibilidad de que los estudiantes definan junto con los docentes, los temas y enfoques de aprendizaje. Al no haber un espacio de apertura suficiente para darle lugar a los estudiantes esto contribuye a su desvinculación en algunos casos , una de las cuestiones que resulta preocupante, ya que incide directamente en la toma de decisiones acerca de la continuidad del plan.

La adolescentización del vínculo pedagógico

Con casi 20 años de docencia y luego de haber pasado por diferentes ámbitos académicos, la mayoría de ellos vinculados a la educación con adolescentes, considero que he tenido dos grandes desafíos en ese trayecto: uno el de trabajar en el ámbito de privación de libertad y el segundo, el trabajar con adultos, tanto en el plan 94, como en el plan 2009. ¿Por qué? Porque si bien considero que los contenidos programáticos a enseñar son los mismos, en el tránsito por el IPA, lugar donde me formé como docente, la didáctica, la pedagogía, la psicología, etc. se imparten desde la perspectiva del docente enseñándole a adolescentes, poniendo en evidencia la carencia de formación específica en andragogía para los educadores de adultos. Como resultado, es muy común que se aplique la misma metodología que se utiliza con adolescentes, el uso de materiales didácticos que no contemplan las experiencias de vida de los adultos, una dinámica de aula donde el docente es la única fuente de conocimiento, en lugar de un facilitador.

Esta 'adolescentización' no sólo ignora la riqueza de la experiencia del estudiante, sino que también socava su sentido de autonomía y pertenencia, desconociendo la relevancia de los aprendizajes que se dan a lo largo y a lo ancho de la vida. La noción de educación a lo largo de la vida remite al carácter temporal y continuo del aprendizaje. Desde el Informe Faure (1972) de la UNESCO, la idea de aprender a ser instala la necesidad de pensar la educación como un proceso que acompaña a los sujetos en todas las etapas de su existencia. En este marco, la educación deja de ser concebida como un momento acotado a la infancia o juventud, y se reconoce que cada etapa vital posee necesidades formativas específicas. Así, el derecho a la educación no caduca con la edad, sino que se extiende como principio universal. Por su parte, la educación a lo ancho de la vida subraya la pluralidad de espacios y modalidades de aprendizaje. Esto implica reconocer que se aprende no solo en instituciones formales, sino también en contextos no formales e informales: el trabajo, la vida familiar, los medios de comunicación, la cultura digital, los movimientos sociales y las experiencias comunitarias (Mezirow, 1991)

De este modo, se amplía el campo educativo hacia una visión más democrática, que valida saberes tradicionalmente excluidos del ámbito escolar. La noción de amplitud plantea que cada contexto social es potencialmente formativo, lo que exige una pedagogía capaz de articular los distintos saberes y experiencias que portan los sujetos.

A eso se suma, que el espacio físico del aula no está diseñado para personas adultas, en la mayoría de los casos, ya que en los turnos diurnos funcionan liceos de EBI[30] , o escuelas, lo cual va de la mano con la concepción de educación tradicional y de culminación de ciclos por edades. De este modo se desconocen nuevas realidades educativas que si bien han tenido apertura a personas jóvenes y adultas, esta apertura ha quedado situada en espacios, y no en lugares.

30 Educación Básica Integrada, parte del proceso de Transformación Curricular de ANEP del año 2021

La autoridad del docente como adulto poseedor del saber

A pesar de la existencia de nuevas pedagogías, la imposición de la autoridad por parte de los docentes continúa siendo una de las formas de vínculo más recurrente, ya que el modelo de educación tradicional, con un docente que sabe frente a alumnos que ignoran, es el que aún impera en la relación educativa. El saber académico, como ya se ha mencionado anteriormente, es el saber que prima en el aula, y esta distinción se intensifica cuando la relación, es más bien simétrica en relación a franjas etáreas, por lo que se da una especie de confrontación entre adultos sabios y adultos que ignoran.

Al trabajar con adultos, esta lógica se traduce en un abuso de autoridad que no solo contradice el principio de reconocimiento de los saberes previos de las personas adultas, sino que en cierta forma los desacredita y opera como una barrera en el vínculo entre docentes y estudiantes.

La imposición del contenido niega la posibilidad de un diálogo genuino, reforzando relaciones de dependencia que infantilizan a los estudiantes. Esto genera en los estudiantes la sensación de carencia, ya que la fragmentación en la continuidad educativa a cierta edad, se aborda como un déficit y no como el resultado de diversas problemáticas con orígenes variados, tal como la incursión temprana en el ámbito laboral, contextos socioeconómicos vulnerables, situaciones relacionadas a cuidados de familiares etc. A través de estas prácticas se legitima la asimetría de poder entre docentes y estudiantes.

El vínculo entre docentes y estudiantes adultos debería construirse sobre una base de reconocimiento mutuo. Ello implica asumir que la autoridad docente no desaparece, pero debe ser reconfigurada como autoridad dialógica que orienta, acompaña y media, en lugar de imponer, concibiendo al estudiante adulto como un sujeto con saberes, trayectorias e intereses que deben ser integrados en la dinámica del aula. En este sentido, el vínculo pedagógico se transforma en un encuentro de saberes: el docente aporta la sistematización académica, mientras que el estudiante aporta su experiencia práctica y su lectura del mundo.

A modo de cierre

Cuando se piensa en la Educación Para Jóvenes y Adultos, si bien es un campo en el cual se ha avanzado en los últimos años, aún quedan muchas cuestiones que son realmente un debe.

En primer lugar, uno de los factores que es necesario poner sobre la mesa es la escasa formación, para el trabajo con dicha población en todas las carreras de formación en educación. Es casi una constante que los espacios de práctica y los contenidos teóricos están enfocado en niños, niñas y adolescentes, lo cual va de la mano con la concepción de educación tradicional y la culminación de ciclos por edades, desconociendo nuevas realidades educativas que si bien han tenido apertura a los jóvenes y adultos, ésta ha quedado situada en espacios, y no en lugares, y este es uno de los aspectos que me motiva a seguir indagando acerca de este tema, tanto desde el punto de vista personal como profesional.

Cuando las perspectivas de análisis cambian, nos permiten ver desde otros horizontes que, en nuestro caso particular, nos llevan a repensar cómo los docentes, en muchos casos, nos posicionamos en un rol que termina siendo perjudicial para los diversos procesos que se llevan a cabo en el aula. Quizás tenga que ver con la formación, con la forma de entender el acto educativo y de reconocer la otredad. Estudiantes que otrora han sido excluidos por diversas situaciones, deciden volver, con la expectativa y las dificultades que esto supone

y nuevamente se perpetúa ese ciclo de exclusión, aunque sea de forma simbólica. El sistema mismo excluye a los estudiantes y es mucho más cruel de lo que uno cree, porque aún siendo adulto, se les ubica en posición de inferioridad, dónde la carga de los estigmas y de cómo la continuidad de los discursos hegemónicos depositados sobre los sectores desfavorecidos los continúa afectando y apartando nuevamente del sistema educativo, lo que puedo afirmar, debido a que año a año, de más de veinticinco estudiantes inscritos/as por semestre, termina asistiendo menos del 50%.

Otro de los elementos fundamentales para llevar a cabo un proyecto educativo con estudiantes adultos/as es planificar la acción educativa enfocada en las ofertas culturales, en un ambiente de interés, afecto, respeto a su intimidad, donde sean priorizados sus tiempos y donde su palabra sea tenida en cuenta. Todo esto será posible si el educador posee un marco teórico desde el cual concebir su función y posicionarse en relación a sus prácticas educativas. Si la EPJA no sólo se concibe como un recorte programático con un fin acreditador, sino con un fin realmente educativo.

Referencias bibliográficas

ANEP. (2009). *Plan de Educación Básica para Jóvenes y Adultos* (Plan 2009). Montevideo: CODICEN

Auge, M (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato, una antropología de la sobremodernidad*. Ed. Gedisa, Barcelona, España

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Finger, M. y Asún, J. M. (2001). *La educación de adultos en la encrucijada*. Barcelona: Paidós.

Herbart, J (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. España. Ed. Espasa Calpe, (Traducción a cargo de Luzuriaga,L.)

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. París: UNESCO.

Uruguay (2008, diciembre, 12) Ley n° 18.437: Ley General de Educación recuperado de: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Comentario al artículo "Adultos en disputa: tensiones de la autoridad y la adolescentización en la EPJA bajo el Plan 2009" de Virginia Romero

Comenta: Alicia Dambrauskas

Virginia nos comparte, mediante una escritura fluida y muy fundamentada, una aguda reflexión pedagógica nutrida con diversos aportes teóricos y enriquecida con su práctica profesional de dos décadas. Parte de una crítica a la implementación del Plan 2009, pensado para flexibilizar la acreditación de la educación media básica a las personas mayores de 21 años, con una propuesta abreviada en su extensión (3 semestres) y con estructura modular, es decir, con integración disciplinar a través de proyectos.

Si bien en el diseño del Plan se previó una estructura adaptada para personas adultas, en su desarrollo práctico observa su nula participación en la definición de la temática de los proyectos, que constituyen el núcleo vertebrador de cada módulo, con lo cual se subestima la incidencia del interés personal en la sostenibilidad del proceso educativo. Entiende que esa postura de elegir lo que se estima mejor para los sujetos de la educación, es una expresión de una relación pedagógica que no solo subestima la capacidad de las personas para definir sus proyectos, sino que lleva implícita una subordinación a la autoridad del agente educativo en tanto único sujeto sapiente.

La primera consecuencia es lo que denomina como "adolescentización" de la adultez, la segunda, es la instalación de una asimetría de tal magnitud que imposibilita el diálogo entre saberes, principio sustantivo en el trabajo educativo con personas adultas. Pero, como bien señala la autora, no estamos formados los docentes para trabajar con personas adultas, carencia que el sistema educativo insiste en olvidar y por tanto, tenemos severas dificultades para ofrecer un lugar en la educación (no un espacio físico, aunque también), donde se le atienda desde su singularidad social, psicológica y cognitiva.

De esta manera, a la multicausalidad de la desvinculación atribuible a su condición y responsabilidades de personas adultas que compiten por ser prioritarias, se le suma otra en la cual sí podemos intervenir como agentes educativos: la inadecuada perspectiva pedagógica y metodológica.

Experiencias educativas que marcan. Un estudio biográfico narrativo de estudiantes de Educación Secundaria nocturna para jóvenes y adultos

Silvana Pera

Las prácticas situadas y la importancia de las biografías

En este artículo nos sumergimos desde una perspectiva biográfico narrativa en los trayectos formativos de las personas adultas que transitan el final de la Educación Media en el turno nocturno. Su existencia forma parte de un posicionamiento pedagógico que defiende e impulsa la escritura de las prácticas educativas para generar un corpus teórico-práctico que nos permita reflexionar sobre la enseñanza desde la riqueza de las experiencias situadas. Dentro de esta perspectiva no se sostiene la diferencia y distancia entre lo teórico y lo práctico, porque se entiende que no hay práctica sin teoría, y no hay teoría que prescinda de la práctica. En este sentido, toda práctica puede estar siendo analizada y teorizada (ex ante, in situ o ex post), y esa teoría siendo utilizada, revisitada y reajustada en la práctica, constituyendo un bucle eterno de enriquecimiento permanente en diálogo con la diversidad de la realidad de cada aula.

Desde la enseñanza de la Historia y su didáctica específica, se ha impulsado en Formación Docente de la mano de la profesora Ana Zavala (2010), la escritura de las prácticas docentes. Esta acción abrió la ventana a las clases de los colegas, nos permitió ver cómo pensaron enseñar el tema, con qué intenciones, cómo lo tomó el grupo, qué estrategias funcionaron, cuáles no, qué y cómo se evaluó. Y esta acción, que es situada, única e irrepetible, en manos de determinado docente, tema, grupo, liceo y turno; nos ofrece al ser objetivada en su escritura y publicación, un riquísimo espejo para pensar nuestras propias clases de Historia, también situadas. En este impulso comenzó a ser evidente que parte de la excepcionalidad de la experiencia educativa narrada era la biografía del docente: qué trayectorias lo habían configurado, cómo entendía el sentido de la enseñanza y de la Historia, qué películas habían alimentado las imágenes de su mente, qué libros, qué vínculos. De esa constatación pasamos a reconocer también las biografías de los estudiantes, quiénes son, qué intereses tienen, por qué y para qué están aquí, qué esperan, qué anhelan. Lo biográfico es un elemento fundamental de la experiencia educativa. Muchas veces un mismo docente, con una misma clase pensada, no vive la misma experiencia en un grupo o en otro. Nunca nos bañamos en el mismo río, dicen por ahí, y es cierto, pero es posible analizando las prácticas, identificar qué elementos son permanentes y cuáles no. El río y la acción de bañarse parecen permanentes, como permanente es la relevancia de lo biográfico en el aula. "Biografización" es el nombre que utiliza Delory-Momberger (2014) para referir a la constitución de una experiencia de vida configurada en relación con el saber, y cuando la persona construye y da sentido a su propia experiencia de vida narrándola. Vamos a eso.

Mi experiencia situada, parte de mi biografía docente

Me recibí de Profesora de Historia en 2002 pero trabajo como tal desde 1999. Gran parte de estos 26 años de ejercicio docente, los he dedicado a la educación para personas adultas en el horario nocturno. También en otros subsistemas he elegido trabajar en la noche como docente de Historia, ya sea en la Escuela Nacional de Danza, en la Facultad de Ciencias Sociales, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y en el Instituto de Profesores Artigas. Siempre digo que el turno nocturno es mi lugar feliz. Mis padres, Profesores de Literatura, fueron docentes del nocturno. Multiempleados, trabajaba de día como administrativa de una empresa mi vieja, y como corredor para una bodega mi viejo. En la noche, docentes. No había dónde dejarme así que me llevaban con ellos. El liceo Nº 14 era una vieja casona de escalinata de mármol. Por sus pasillos hacía yo mis deberes mientras mis padres seguramente hablaran con sus estudiantes sobre Lady Macbeth o Aureliano Buendía. Conversaba largo y tendido con el portero de túnica azul que vigilaba la entrada que da hacia la avenida 8 de octubre. El nocturno es mi casa desde tiempos antes a mí.

Mi padre egresa de Primaria con un pase a la Escuela Técnica. Allí mandan las maestras a quienes no podrán hacer otra cosa más que con las manos, no con el intelecto. Mi padre siente el desprecio, se lo cree y se vuelve feriante. La vida lo aleja del sistema educativo. Pero un día se anota en el nocturno. Cursa primer año a los 20, 8 años tarde. Aprueba todo. Prepara los exámenes de segundo año libre. Aprueba todo. Se anota en tercero. Termina de cursar 6 años en 3. Se empodera, nada lo frena, prepara el examen para entrar al Instituto de Profesores Artigas. Fue una sorpresa, pero entró. Termina siendo un destacado practicante de también destacados intelectuales uruguayos, el Profesor Medina Vidal, el ensayista Carlos Real de Azúa. Guarda sus informes de práctica docente como una cocarda. Los guardo yo ahora, por él.

Mi madre viene de un hogar más pobre con padres analfabetos. Con secundaria terminada o no, nada la salvaría de trabajar desde adolescente. También un día resolvió preparar el examen de ingreso al Instituto de Profesores Artigas. Dos vecinas del barrio lo iban a intentar. Contra todo pronóstico también entró. Mis padres tuvieron en el nocturno docentes que les permitieron reencontrarse a sí mismos, auto valorizarse. Ambos se volvieron uno de ellos. Ejercieron su profesión de manera sistemática y constante en el turno nocturno. Y ahora lo hago yo, también.

Las historias se repiten. Cuando realizamos las reuniones docentes y las coordinaciones institucionales, recuperamos de los diagnósticos de ingreso cierta sensación de derrota en el estudiantado que ingresa a terminar los últimos tres años de Educación Secundaria. Contamos con los documentos donde explícitamente enuncian su evidente rezago y los temores propios de la desafiliación educativa en edades más tempranas. No tan cerca, pero ni tan lejos, en Argentina, Jonás Bergonzi (2021, p. 289) describe una percepción similar respecto a sus estudiantes adultos que llegan con un "sesgo pleno de promesas incumplidas" o cargando un "desafío autoimpuesto". Sin embargo, al transitar los tres años de bachillerato y egresar de la Enseñanza Media, la gran mayoría manifiesta su deseo de iniciar estudios terciarios y solicita los pases correspondientes para inscribirse en diversas instituciones (Magisterio, otros Institutos Docentes, Facultades).

Marianela y la sanación

Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) sostienen que los seres humanos construimos individualmente una relación con el saber que está condicionada por nuestros contextos en su más amplia concepción, tanto presentes como pasados. El deseo de saber se constituye inicialmente en lo más íntimo del psiquismo del sujeto, en situaciones grupales, y la familia es el entorno fundacional crucial. Posteriormente por fuera del entorno familiar, durante

la escolarización, se va conformando y/o modificando esa relación (1998, p. 15). En la educación para adultos la relación con el saber se entabla de forma diferente a la de otras etapas de la vida estudiantil, donde prima la obligación de la asistencia a la escolarización. En la niñez y parte de la juventud, la decisión de asistir a las instituciones educativas es exógena al sujeto. En la adultez, sin importar la motivación de la decisión, es endógena. Esta diferencia es enorme y nos permite sentir como docentes que nos encontramos ante experiencias educativas específicas según el origen de la decisión de estudiar. Rodríguez Gómez (2018, p. 48) posicionada desde la perspectiva docente para reflexionar sobre la educación para adultos, plantea que cuando hay una disposición al aprendizaje podemos decir que hay afecto por el saber.

En 2023 conocí a Marianela, estudiante del turno nocturno. Rompíamos el hielo de la primera clase presentándonos y diciendo algo de nosotros. Nos contó que en 2022 había estado profundamente deprimida, que le habían recomendado terapia pero que no la podía pagar. Le sugirieron que buscara una actividad para hacer y pensó en terminar el liceo, por lo menos era gratis. Se inscribió para hacer cuarto año. Dijo que había sido "un antes y un después". Que se había re-energizado. Que había hecho amigos, a esta altura de su vida, pasando los 40 años. Que le gustó aprender y que no dudó en inscribirse para cursar quinto año. Marianela dijo que, de un tiempo a esta parte, el liceo nocturno había sido lo mejor que le pasó en la vida.

En este relato biográfico la experiencia educativa aparece representada como una especie de salvación o curación. Su relato recupera lo poderoso de la experiencia pedagógica (Maggio, 2014) y se enfoca en la traza indeleble que queda en el estudiantado (Branda, 2014) o como plantea Carina Kaplan (2018) cuando habla de las marcas subjetivas que deja la educación como un tatuaje que hemos elegido para que nos acompañe.

Jimena y quienes la habitan

Hemos mencionado la idea de "experiencia" en el sentido que Dewey (1938) la utiliza para analizar el ámbito educativo. El adulto que se inscribe en Educación Media, busca acreditar un trayecto escolar dentro de una institución cuyo lugar físico es el liceo. Pero ese trayecto constituye una "experiencia" cuando se entrama con la enseñanza, el aprendizaje, el vínculo con el cuerpo docente y no docente, sus compañeros y las acciones específicas de enseñanza (Litwin, 2012). En esa "experiencia" lo relevante es aquello que individual y subjetivamente se percibe mientras se transita por el sistema educativo. Abordar los relatos de los estudiantes desde este concepto, implica que lo vivido y el sujeto que lo vive son el núcleo donde se arraiga el sentido y la esencia del tránsito educativo.

Delory-Momberger (2014) advierte que el término experiencia está alimentado por una variedad de acepciones, puede referir tanto a "una actividad, lo vivido, la comprensión personal de lo vivido o el proceso que nace de lo vivido" (p. 696). En consecuencia, la representación de la experiencia a través del lenguaje, presentará referencias a una diversidad de actividades, situaciones, saberes, personas, sentimientos, deseos, ubicados en distintos momentos del tiempo. Cada representación no constituye por sí misma la experiencia, pero la co-componen y son claves para entender cómo se van adquiriendo esas *marcas* a lo largo del tránsito por la Educación Media nocturna para adultos, que generan el deseo y sostienen la decisión de seguir estudiando. Por lo tanto, no sólo debemos reconocerlas, sino que en ese proceso también hay que analizar cómo se entretejen sus relaciones para configurar la experiencia educativa en y de cada estudiante participante (Branda, 2015). Este reconocimiento nos pone en contacto con una dimensión no siempre evidente de las prácticas y del quehacer pedagógico que resulta imprescindible para una buena enseñanza (Litwin, 2012).

Jimena ponía dos fotos carné sobre el banco cada vez que teníamos evaluación escrita. Cuando le pregunté quiénes eran me respondió algo así:

> *Son mis hijos. El varón está trabajando y no quiere estudiar porque dice que es difícil. Yo vengo al liceo para mostrarle que, si yo puedo estudiar, él también, porque es más inteligente que yo. Y Natalia, mi hija, falleció con 14 años. Como ella no va a poder terminar el liceo, yo lo voy a terminar por ella. Lo vamos a terminar juntas.*

Cuando comenzó el año les planteé qué temas íbamos a trabajar y qué habilidades se desarrollaban dentro del curso de Historia (escritura, argumentación escrita y oral, causalidad, objetividad y subjetividad, verdad, memoria, identidad…). Quería mostrar que un curso de Historia era mucho más que mirar al pasado con vocación de "chusma", quería que vieran que el pasado tenía un enorme valor para entender el presente y proyectar el futuro. Quería explicarles que todos éramos al mismo tiempo pasado-presente-futuro, porque nuestro pasado explicaba que a esta edad estuvieran en el liceo, lo que constitutía su presente, pero además estar o no en el liceo configuraba hoy diferentes futuros. Recuerdo que Jimena comentó que ella no iba a poder aprobar esta materia porque sonaba muy difícil. Pero durante el año, cuando hablaba de la injusticia social que explica el estallido de la Revolución francesa, o cómo el racismo se volvió el discurso legitimador de la explotación laboral y humana en la América del siglo XVI, Jimena siempre tenía ejemplos del presente, de su propia biografía. Y ese es el sentido de la enseñanza de la Historia, mover a la reflexión sobre líneas de largo plazo que nos siguen atravesando como seres humanos hasta el día de hoy. Jimena y Natalia aprobaron con nota destacada, y hay dos aspectos de su proceso que no puedo olvidar. El primero es que yo podía ver cómo cada elemento que incorporaba a la clase la movía y la sacudía, levantaba la mano con insistencia y sus aportes siempre enriquecieron el debate. Ella creía que lo biográfico no tenía que ver con la historia del país, el continente o el mundo, y se disculpaba por participar siempre hablando de su experiencia. Poco a poco fuimos entendiendo que nada de lo humano… y de lo histórico… nos es ajeno. Y el segundo aspecto, es que siempre que terminábamos venía al escritorio y me decía "gracias por la clase profesora". Y eso, solo eso, funcionaba en mí como un motor motivacional que me hacía pensar la siguiente clase llena de recursos, poniendo la vara aún más alta, para llevarme cada nueva vez ese "gracias por la clase profesora".

Roberto y Pablo, todos para uno y uno para todos

Mucho de lo que se ha escrito sobre la educación para adultos está orientada a lo que debería hacer el docente que tiene estudiantes adultos o cómo debería proponerse la trasposición didáctica. La Andragogía, que es el campo disciplinar donde se conceptualiza el proceso de educación de las personas adultas, mayoritariamente hace foco en el acto de enseñar-les. Es menor la producción que cambiando de eje, parte desde el propio estudiante adulto, su identidad, su posicionamiento frente al aprendizaje, frente a la enseñanza que recibe, el reconocimiento de las dificultades propias de la edad, pero también de las facilidades que ahora da la madurez y lo adquirido en el haber vivido.

De todas formas, en ambas producciones podemos encontrar cierta caracterización del estudiante adulto que se repite. A diferencia del estudiante adolescente o joven (12 a 18 años), el adulto ha *pensado, deseado y asumido* su vinculación con la institución educativa (Sierra Fontalvo, 2012). Este triple proceso facilita el tránsito por el sistema educativo porque aumenta la implicación del estudiante. Por un lado, tiende a generar un estudiante más participativo, lo que favorece la interacción y el intercambio. Por otro lado, la edad adulta permite construir una relación de mayor horizontalidad en el aula y en la institución, tanto entre estudiantes como con los docentes a quienes perciben con características similares.

Finalmente, permite un mayor grado de flexibilidad porque desde la institución y el cuerpo docente se reconocen y se tienen en cuenta las cargas económicas, familiares o cognitivas propias de la edad (Medina, 2014). Estos aspectos relevados en los diferentes textos sobre educación para adultos son parte de los componentes específicos y propios de sus experiencias educativas.

Roberto era vendedor de quesos, dulces y fiambres. No había terminado el liceo. Su hijo Pablo, tenía adaptación curricular, dificultades cognitivas y motoras. Se inscribieron juntos en el liceo. Cuando los docentes le planteamos que quizá sería bueno para la independencia de Pablo, ponerlos en grupos separados, Roberto dijo algo así:

> *Mi hijo no puede cursar solo quinto año, él tiene otros tiempos, necesita acompañamiento personalizado. Yo no podía ayudarlo porque no tenía estudio, pero ahora soy su compañero de clase, ahora sé qué tiene que estudiar y cómo, porque yo también lo tengo que estudiar. A mí no me interesa terminar el liceo, pero lo vamos a terminar. Voy a darle el acompañamiento personalizado en casa.*

Ambos terminaron el bachillerato, y fueron los estudiantes que hablaron en la fiesta de fin de año (esa fiesta que profes y alumnos hacemos "a pulmón") agradeciendo la contención y el impulso recibido en el liceo. No sé qué fue de Pablo, pero Roberto me mandó saludos por una colega que da clases en Formación Docente en Canelones, y lo tenía como estudiante en el profesorado de Historia. Sierra Fontalvo (2012) sostiene que el triple proceso de *pensar, desear y asumir* genera un estudiante que se posiciona de forma diferente frente al saber. El adulto, a diferencia del adolescente o el joven, valoraría el aprendizaje porque lo relaciona con demandas concretas de su vida cotidiana.

A modo de cierre

Quedó por contar cómo se articula el componente afectivo con la permanencia y la proyección del trayecto educativo más allá del bachillerato. Quizá no esté de más recordar como lo socio-emocional es parte constitutiva de la intervención pedagógica y que es recuperado de forma permanente en las representaciones de los estudiantes como un elemento clave de la experiencia educativa.

Las biografías se entraman. Los miro y veo en ellos el trayecto de mis padres. Me preocupa que la enseñanza media nocturna sea para el Estado un gasto del que puede prescindir cuando tenemos pruebas de las riquezas individuales y colectivas que genera. En 2022, Inés Ferreira y Natalia Quintana, volvían a denunciar en La Diaria, "el sostenido desmantelamiento del Plan 94 Martha Averbug, destinado a adultos y jóvenes con condicionamientos laborales, así como de la educación nocturna en nuestro país".

Esta escritura es un grito biográfico y profesional en defensa de un espacio que vitaliza, que aferra a la vida, que forma sujetos y construye redes. En medio del grito busco aportar a la comprensión de ese cambio interno y personal que se produce en los estudiantes. Desentrañar los componentes que constituyen, acompañan y refuerzan el deseo de seguir formándose a partir del tránsito educativo por el bachillerato del turno nocturno. Espero que el grito se escuche alto y fuerte.

Referencias bibliográficas

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.

Bergonzi, J. (2021). *Atemporalidad en la investigación autobiográfica: un viaje de ida al universo de las palabras-antídotos*. RAIN, Vol. 1, Nº 2, Julio-diciembre. P.287-291.

Branda, S. (2014). *Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado*. En II Jornadas de investigadores, grupos y proyectos de investigación en educación. Investigación y prácticas en educación. Facultad de Humanidades. Mar del Plata, Argentina.

---------- (2015). *Marcas que imprimen las instituciones educativas: las diferentes relaciones que se entretejen en su interior*. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas".

Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, Núm. 62, P.695-710.

Dewey, J. (2010) *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid. Primera edición 1938.

Kaplan, C. (Ed.) (2018) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Paidós. Buenos Aires, Argentina

Maggio, M. (2014) *Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones*. En: InterCambios, nº1, junio. P.65-71.

Medina, M. (2014) *Andragogía y características del estudiante adulto*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Salud. Valencia.

Sierra Fontalvo, R. (2006) *La Andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos*. PROSPECTIVA, vol. 4, núm. 1, enero-junio, P.100-102 Universidad Autónoma del Caribe

Zavala, A. (2010) *Del dicho al hecho: cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Montevideo. Biblioteca Nacional. CLAEH.

Comentario al artículo "Experiencias educativas que marcan. Un estudio biográfico narrativo de estudiantes de Educación Secundaria nocturna para jóvenes y adultos" de Silvana Pera

Comenta: Vicente Cancellara

El artículo de Silvana Pera está desarrollado con una impronta reflexiva profunda, reconociendo el valor de los recorridos de las personas jóvenes y adultas en la Educación Media, puntualmente en los liceos nocturnos. Se aborda un ámbito poco documentado, lo cual contribuye a ampliar la visibilización y comprensión de las trayectorias educativas en este contexto particular.

El trabajo presentado sigue un estilo que toma como base una perspectiva narrativa biográfica, que se articula de muy buena forma con un análisis pedagógico profundo. La forma de escritura es clara, fluida, amena y cálida, sin descuidar el rigor académico, y permite a quien lee acercarse a la singularidad de cada uno de los casos que se presentan.

A través de los relatos como los de Marianela, Jimena o Roberto —y de la experiencia personal de la propia autora— se logra dar cuenta del potencial transformador de la educación, contra aquellos destinos que parecieran estar predeterminados. Asimismo, se reconoce la particularidad en las formas de enseñanza y aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, en comparación a los niños, niñas y adolescentes.

En síntesis, se trata de un trabajo conmovedor e inspirador, que refuerza el poder de las experiencias educativas situadas.

El análisis filosófico en las clases de adultos. La escritura como estrategia pedagógica en el contexto de EPJA

Mariela Rivas

Introducción

Será importante partir de los hitos clave en los que se da el reconocimiento de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y cómo se ha definido como un derecho a lo largo y ancho de la vida.

La experiencia en que se fundamenta este artículo tiene lugar en la educación formal de personas jóvenes y adultas en el Plan 1994 de ANEP. Pertenece a la finalización de educación media superior en el marco de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). El curso se dicta en un centro público de la región metropolitana al norte del departamento de Canelones. Los estudiantes que se incorporan a este Plan tienen que considerar los requisitos del Plan 1994 Martha Avenburg.

En este trabajo se incluye la práctica de aula que considera la escritura como estrategia y como medio para el análisis y reflexión en el área del estudio filosófico. El registro escrito a partir de distintas temáticas seleccionado por los estudiantes ha formado parte de la aplicación de los conocimientos teóricos abordados en clase con el objetivo que se encuentre mayor fluidez entre lo conocido y los conceptos teóricos a aplicar.

Para muchos de las y los estudiantes, incorporarse al sistema representa un logro además de los aprendizajes y resultados académicos que puedan alcanzar. En la mayoría de los casos han visto interrumpidos sus estudios durante largos períodos de tiempo, por esto, contar con la oportunidad de retomar la formación e integrarse al sistema educativo formal representa un punto de inflexión en sus vidas.

La educación a lo largo y ancho de la vida

Si se considera la situación nacional en materia educativa en el Uruguay, de acuerdo con los últimos datos estadísticos disponibles del Ministerio de Educación y Cultura (2023), queda a las claras la necesidad de potenciar la EPJA, ya que el 71% de las personas mayores de 25 años egresadas de Primaria, no ha podido concluir la educación obligatoria. Resulta una porción considerable del total de estudiantes, por lo que será de importancia definir decisiones pertinentes de manera de captar y mantener el vínculo con los estudiantes que han visto interrumpidos sus estudios académicos formales. A nivel personal ha sido una preocupación tomar contacto, procurar validar saberes y definir consignas de aula en las que se vean reconocidos los conocimientos de los estudiantes así como las trayectorias personales.

En el Marco de Acción de Marrakech se propone repensar la EPJA más allá de las instituciones, donde la educación a lo largo de la vida posibilite la formación e integración

a la sociedad con mejor gestión de conflictos y con cambios en la vida al adquirir competencias que lo hagan posible como el manejo de las tecnologías, entre otras.

En Uruguay existe la Ley General de Educación del año 2008, que si bien tuvo modificaciones posteriores, mantiene su definición de la educación a lo largo de la vida, sin límites de edad o condición, y cuyo alcance queda descrito en los artículos 33 y 35. En lo que refiere a políticas educativas destinadas a la EPJA aún se define de manera general quedando escindida de factores que contribuirían en favor de la puesta en práctica como es la formación en el área o en la definición de programas con las particularidades de la EPJA. Los datos son insumos para más y mejores decisiones, pero aún la distribución y desarrollo de la educación en este sector de la población queda dispersa en los distintos centros de educación nacional con lo que se dificulta aún más su alcance. No obstante, entre las propuestas a nivel nacional se puede nombrar varias, entre ellas "Aprender Siempre" que es un programa de educación no formal destinado a generar espacios de promoción de aprendizajes definidos en base al derecho a la educación a lo largo de la vida.

Si se tiene en cuenta el concepto de aprendizaje y de educación de las personas adultas, es relevante lo especificado sobre el derecho a la educación como fundamental, a partir de lo de lo conceptualizado en el año 1949 con la primera de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAS) realizada en Elsinor, Dinamarca. Desde ese momento ya se vio como un tema al cual abordar y al que se debía tratar. Esta revisión y discusión sobre cuál es el alcance de la educación formal, no formal, u otras modalidades, no se limita a la instancia de CONFINTEA inicial, sino que se han realizado encuentros y acuerdos de igual tenor en distintos puntos del globo cada 12 años desde entonces. La última, realizada en el año 2022 se ha llevado adelante en Marruecos (VII CONFINTEA) que ha configurado el Marco de Acción vigente. En esta instancia, se tuvo en cuenta el marco teórico establecido en 1990 en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. En relación a este desafío Valdés et al. expresan que "la concepción de la EPJA como derecho humano es punto de partida para la discusión y puesta en marcha de políticas y programas en este campo." y serán los Estados los que están obligados a garantizar y a dar cumplimiento de este derecho. El autor subraya que "será necesario un compromiso con el aprendizaje efectivo y significativo de las personas jóvenes y adultas y los ciudadanos pueden y deben reclamar este derecho, y su violación requerirá reparación por parte de los Estados." (2013, p.23) En lo que refiere a la situación regional existen aportes a partir del monitoreo de los Objetivos de desarrollo sostenible, en particular del ODS 4 el que proporciona información cuantitativa y visibiliza la necesidad de definir y potenciar políticas educativas y públicas específicas en el área de EPJA.

ANEP - DGES - Plan 1994 Martha Avenburg

"El Plan 1994 Martha Avenburg está dirigido a adultos y jóvenes con "condicionamiento laboral o de salud, o bien a estudiantes privados de libertad." Las modalidades previstas para la cursada son dos:

1. La modalidad de cursado es presencial y los cursos se organizan en forma semestral con una duración de 3 años y los/las estudiantes tendrán dos oportunidades de incorporarse a los cursos: marzo y julio.

2. La modalidad Libre Asistido tiene como destinatarios a estudiantes adultos que quieran culminar estudios de Bachillerato y que estén condicionados por distintas circunstancias para la asistencia regular requerida en los cursos presenciales. Es una propuesta semipresencial cuatrimestral con algunos encuentros sincrónicos obligatorios (presenciales o virtuales) y trabajo asincrónico en una plataforma educativa.

A este plan de estudio pueden acceder aquellos estudiantes que cuenten con las siguientes características:

a Haber egresado del 3er. año de Ciclo Básico de Educación Media de los planes vigentes o haber aprobado estudios equivalentes de acuerdo con los planes de estudio derogados.

b Haber revalidado estudios equivalentes a los que se expresan en el punto a. (Artículo 11 del Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado 1ro., 2do. y 3ro. de Bachillerato Reformulación 2006)

En lo que tiene que ver con la inscripción a los cursos el plan tiene previsto que se curse asignatura a asignatura y los estudiantes podrán inscribirse en "dos orientaciones, opciones o niveles diferentes, que deberán cursar en el mismo establecimiento." (Web ANEP)

También cuentan con la posibilidad de inscribirse a todas las asignaturas o solo a aquellas que tengan pendiente de aprobación. Se tendrá que considerar las inscripciones en asignaturas correlativas tendrá lugar una vez consultado y/o habilitado el equipo de Dirección las habilite. Una vez alcanzado el egreso en este plan, los estudiantes quedan habilitados a continuar estudios superiores, universitarios o terciarios.

La escritura como estrategia pedagógica

Las propuestas se encuentran dentro del área de la filosofía incorporando los temas de interés de los estudiantes. Se utilizan herramientas conceptuales abordadas en clase y junto a las referencias bibliográficas se propone elaborar un trabajo escrito a partir de la temática seleccionada. Por qué y para qué escribir: es pertinente considerar trabajar a partir de la escritura y abordaje de los temas filosóficos aplicados a los tópicos que los estudiantes consideran de interés. Este aspecto permite incluir distintas estrategias de enseñanza y también contar con la posibilidad de ampliar el espacio de aula por considerar temas en los que la información que permita elaborar el trabajo escrito a entregar, los encontrarán en el intercambio con otros. Indagar en diferentes espacios de aprendizaje y distintos contextos en los que se puede enseñar filosofía como el hacerlo a partir de la escritura, ha permitido que los estudiantes encuentren mayor conexión entre los contenidos teóricos, las experiencias cotidianas personales, así como también se establezca la relación con los puntos de contacto en otras disciplinas.

En relación a la evaluación, considerar la elaboración y definición de rúbricas permite a los estudiantes tener presente desde el comienzo de la elaboración, los diferentes ítems que se tendrán en cuenta para la calificación. En este tipo de dispositivos se encuentran las dimensiones y aspectos a incorporar en sus producciones y en las que se hará foco para las decisiones para el armado final. Permite también evaluar de forma más transparente por compartir los criterios en la rúbrica definida lo que se verá enriquecido con diferentes instancias en las que se conjugue e incorpore la retroalimentación efectiva en el marco de la evaluación formativa para lo que se generan espacios de consulta e intercambio.

Si retomamos lo expresado por Cerletti "enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir 'datos' filosóficos como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la que los estudiantes no tendrían relación alguna." (Cerletti, 2008, pág. 82) De esta forma se ve revalorizada la escritura como práctica de enseñanza con la propuesta de la realización de un producto final escrito definido por los estudiantes junto al aporte teórico filosófico. La escritura cuenta con diferentes características como la interacción social, tanto por escribir para otros así como por incluir temas que involucran a otros, "producir un texto implica transformar las ideas en lenguaje escrito." y será necesario "recordar a los estudiantes que los textos están en constante elaboración" (Sotomayor,

Ávila, Jéldrez, 2015, Pág. 21). La escritura es una habilidad que se puede llevar adelante en colaboración con otros y que además cuenta con la posibilidad de la escritura y la reescritura; es una instancia de intercambio en la que se sintetiza el aprendizaje en sentido amplio.

Reflexión

Los desafíos para la inclusión son variados como:

- **a** Encontrar espacios en donde la normativa promueva la educación a lo largo y ancho de la vida en diálogo con otras políticas públicas;
- **b** Que se cuente con la especificidad por parte de la comunidad docente a cargo para tomar decisiones pertinentes en el contexto de EPJA;
- **c** Lograr la organización del colectivo de educadores con identidad particular que propicie generar una red de trabajo en clave de EPJA en las distintas áreas que abarca (privados de libertad, en salud, social, arte, entre otros);
- **d** Lograr identidad y para ello será de importancia relevar datos cuantitativos y cualitativos que permitan tener una perspectiva más cercana a la situación actual por lo que será necesario fortalecer la tarea que realiza INEED y/o el Observatorio Educativo de manera de contar con datos específicos sobre el sistema educativo;
- **e** Contar con la reglamentación que genere y mantenga espacios en los que se definan programas, políticas educativas, prácticas específicas a la EPJA. Los espacios en los que se desarrolla la EPJA en Uruguay son clave para el acceso y reingreso a la vida académica de los estudiantes que han quedado rezagados o desafectados de los sistemas formales de educación. La población que forma parte de los Planes que se definen para el cierre de la formación académica en la educación media superior de personas jóvenes y adultas en muchos casos se incorpora después de varios años sin contacto con el abordaje formal a contenidos temáticos.

Considerar y desarrollar diversas estrategias en el intercambio de prácticas de enseñanza-aprendizaje ha sido relevante para resignificar conocimientos de los estudiantes. La escritura como estrategia ha permitido tomar conocimiento de la apropiación conceptual teórica filosófica y encontrar puntos de contacto con sus rutinas y experiencias personales.

Referencias bibliográficas

ANEP EPJA https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja;

ANEP EDyTIC https://edytic.ces.edu.uy/;

Campero Cuenca, Ma., Sánchez Ascencio, Ma.(2025) *La EPJA en México: avances y desafíos Diversos rostros de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Una visión desde Universidades Públicas Latinoamericanas*

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*.

FHCE https://fhce.edu.uy/epja/;

INEED https://www.ineed.edu.uy/

MEC https://www.epja.gub.uy/Grupo de reflexión sobre educación. Diez años de debates, elaboraciones y propuestas. Cap. 1: Educación: Definiciones y principios fundamentales

ONU- Mujeres Beijing '30 (2025). *Los derechos de las mujeres 30 años después de Beijing*.

Sotomayor, C.; Ávila, N.; Jéldrez, E. (Coord.) (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.

UNESCO (2015). Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Conferencia General de la UNESCO, Reunión 38ª Adoptada el 13 de noviembre de 2015.

UNESCO (2022). Marco de Acción de Marrakech.

Valdés, R. y otros (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, OEI, UNESCO – UIL, 2013. – Capítulos 1 al 4 inclusiva; páginas 18 a 96

Comentario al artículo "El análisis filosófico en las clases de personas adultas. La escritura como estrategia pedagógica en el contexto de EPJA" de Mariela Rivas

Comenta: Alicia Dambrauskas

El artículo de Mariela se inicia enumerando algunos hitos que han hecho posible la identificación de la especificidad de la EPJA y su relevancia en tanto derecho humano fundamental. Esa especificidad determina la necesidad de emplear metodologías que respeten las características inherentes a las personas adultas, en términos generales y muy especialmente en su asignatura: la filosofía.

Si algo procura esta disciplina, entendida como origen de muchas otras, es ejercitar un don humano en esencia: el pensamiento abstracto. Y para promoverlo, lo hace a través de una herramienta también de exclusividad humana: la escritura.

En un mundo impregnado por la sucesión de imágenes vertiginosas y muchas veces inconexas, estimular el ejercicio de la escritura, hilar el pensamiento acompañado por un intercambio entre pares, es la mejor manera de realizar análisis crítico, de desarrollar la argumentación y comprender que sobre un mismo tema puede haber diferentes perspectivas, es decir, poner en práctica el propósito mismo de la filosofía.

Con el mismo criterio de pertinencia, aborda la evaluación del proceso, incorporando la técnica de la rúbrica, que, a diferencia de la evaluación tradicional - donde los parámetros evaluatorios son explicitados ex post-facto - se definen al inicio del proceso, a efectos de que las personas conozcan expectativas y logros esperados a priori. A través de la rúbrica es posible la retroalimentación y la distinción de las dimensiones y los matices puestos en juego, lo cual resulta favorable al mismo proceso de aprendizaje, así como a la relación fructífera entre agente y sujeto.

Finaliza el texto, poniendo en discusión algunos principios que deben considerarse en el campo de la EPJA, entre ellos, la importancia del diálogo entre saberes de diferentes disciplinas y su conexión con las experiencias de la vida cotidiana, lo cual, en definitiva, es la integralidad a la que la educación aspira. Parafraseando al célebre pedagogo John Dewey, la educación no es preparación para la vida sino la vida misma.

Parte VI.

Relatos sobre educación en contextos de privación de libertad

Experiencias, desafíos e incertidumbre

Claudia Sansberro

Transitando un año más, el quinto ya, como docente de Filosofía, en educación en contexto de encierro, en la Unidad 24, del paraje Pensé (Soriano), estimo que no fue uno más. Todos los actores de la educación, como en otros ámbitos, nos enfrentamos a grandes desafíos.

En contexto de encierro la situación se torna bastante particular, pues se debe convivir con individuos muy vulnerables; las personas en conflicto con la Ley penal llevan una mochila y no precisamente de útiles, sino de vivencias que deben aprender a integrar en el ámbito educativo, que es un escenario diferente. Ver al aprendiente en este contexto como alguien más, requiere de vencer muchos prejuicios, asumir la posibilidad del cambio y entender el sentido subjetivo filosófico en lo más profundo. El término "aprendiente" en este campo se entiende con más sentido que en ningún otro, ya que si bien desde el rol de docente se puede transmitir mucho conocimiento, es en igual medida, que desde sus experiencias, se puede aprender de ellos. Aprender a planificar en función de una realidad concreta ya es un aprendizaje, y en mi caso, ese conocimiento, algo que le debo a esta población.

Las experiencias vividas en aulas de contexto de encierro, a pesar de dar el mismo contenido, siempre es una diferente de la otra, el grado de incertidumbre en cada clase es enorme. Sin embargo, es preciso entender que hacemos un momento diferente, que esos individuos se sienten bien porque aunque sea por instantes, se ven tratados con igualdad, que su pensamiento vale, que existe la posibilidad del cambio, de encontrar la dirección y en algunos casos, el sentido de sus realidades particulares.

La actividad en los centros de rehabilitación es dificultosa por las condiciones en las que se debe trabajar; se está muy lejos de tener comodidades tales como dispositivos electrónicos para el desarrollo de los cursos, aire acondicionado, ventiladores o estufas. En cambio hay ventanas con rejas, vidrios rotos, en muchas ocasiones carencia de luz eléctrica, debido a eventos provocados por los mismos reclusos. Es por ese motivo que muchas veces algunos estudiantes se despiden con un "Gracias por venir"; estos pequeños gestos son motor del impulso para seguir en el proceso de acompañamiento. Un estudiante, que transitó educación formal desde primaria y logró terminar el bachillerato nos regaló su inspiración y con mucha satisfacción accedí a su pedido para que transcribiera e imprimiera su texto para todos los docentes que participamos en 2021.

"Profesores y profesoras:

Cuando en prisión muchas veces yo pensé a profesores para podernos enseñar. Los presos aquí están pagando esa condena que puedan pagar. Ellos estudian para aprender y también descontar, para pagar esa pena que pronto va a terminar.

Las clases han terminado y los exámenes van a dar para aprobar, para tener esos puntos que deben alcanzar. Ellos vienes a la cárcel para poder continuar con frío y con calor que tienen que soportar.

Yo les digo muchas gracias a todos los profesores que me vienen a ayudar para poder descontar y así mi prisión pagar. Al final de todo esto que tengo que descontar, al final llegará mi libertad." (Q.N., 2021)

En clases de Filosofía, en la unidad "Dimensión psíquica del conocer", se propuso la creación de una "fantasía", a partir de la lectura de un texto del psicólogo Lev Vigotsky, "La

imaginación y el arte en la infancia", capítulo I, los participantes recordaron momentos de su infancia e hicieron proyectos de futuro que permitieron ensamblar lo conceptual con lo subjetivo de una manera muy gratificante.

El desafío al que se debe enfrentar cada clase y actividad es forjar confianza para el proceso educativo, generar que el tránsito por el aula produzca aprendizaje real y que su motivación no sea solo descontar días para su libertad.

Cuando se hace la propuesta, en primera instancia les parece ridícula y produce gracia, hasta se sorprenden manifestando que es una actividad de niños. Es por ello que se plantea la lectura del capítulo del libro para comprender la capacidad creadora y su manifestación, en análisis y discusiones de las distintas etapas se va adquiriendo un sentido de la propia fantasía, se hace énfasis en la siguiente cita.

Consiste su esencia en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, es imagen "cristalizada", convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos.

Tales imágenes cobran realidad" (Vigotsky, 1986, p.24)

Desarrollo de la actividad

Se plantea como actividad a los participantes la creación de una "fantasía", fusión de elementos de la realidad de forma ilustrada, a partir de las lecturas de un texto que les genera la confianza y el estímulo para hacerlo.

Luego de su elaboración se les programa una presentación escrita a través de preguntas. ¿Qué elementos de la realidad lo componen? ¿Qué representa? ¿Cuál fue su motivación? ¿A qué instancia de su vida lo remite?

A continuación, transcribo los relatos de las exposiciones de los estudiantes del curso para la exposición de fin de año en la Unidad, que fueron acompañadas por sus respectivas ilustraciones:

- *"Mi fantasía está compuesta por tres elementos de la realidad: caballo, ave y ser humano. Genera en mí emoción por tener pasión por los animales, principalmente por los caballos y las aves y siempre imaginé cómo sería una combinación de ellos con los humanos"*
- *"Mi fantasía está compuesta por un barco y un avión. Genera en mí nostalgia y emoción al recordar cuando era un niño y podía fantasear con mis juguetes"*
- *"Mi fantasía está compuesta por tres elementos de la realidad: árbol, arena y agua. Genera en mí este dibujo donde combiné tres elementos, el recuerdo de la playa donde me gustaría estar en este momento"*
- *"Mi fantasía "El sol nos abraza", está compuesta por el sol y el hombre. El sentimiento mundano que todos los seres humanos tenemos al sentir el calor que el sol genera, el concepto que solo da vida, genera en mí como si fuese un abrazo fraternal."*
- *"Mi fantasía es un pájaro y un avión, un "Avevión". Genera en mí: imaginación, creación y libertad también ya que gracias a la*

naturaleza y en base a un animal el hombre ha podido crear muchas cosas. Y un pájaro o un avión me genera sensación de libertad."

- *"Mi fantasía está compuesta por un vehículo común y un ave, se llama Autoalado.*

En mí genera la ilusión de libertad, algo innovador e increíble, me remonta a mi niñez, donde en el mundo infantil uno cree que todo se puede realizar y nuestra imaginación nos permite disfrutar de ello. Por eso esta fantasía tal como está, me genera felicidad y alegría aunque esté en contexto de encierro."

- *"Mi fantasía está compuesta por escalera, túnel, luces y árbol, la he llamado Estuarlu. El tallo del árbol es una escalera para subir más rápido entre las ramas y luces y hay un túnel que lleva a otro lugar distinto al que me encuentro."*

Mediante las lecturas del texto inicialmente propuesto, los participantes en sus creaciones van incorporando a sus relatos e ilustraciones, recuerdos, experiencias, expectativas y hasta sueños en un escenario que se lo permite, lejos de rejas físicas y emocionales en donde se perciben iguales. En el espacio educativo del contexto de encierro, se hace presente esa instancia del proceso vincular pedagógico que por alguna razón esa persona no vivió en libertad.

Fue un proceso muy enriquecedor verlos trabajando, pintando y argumentando con entusiasmo algo realmente "suyo", valorado y exhibido en la exposición.

Los participantes generan un vínculo de confianza que se percibe a través de sus bromas; se sienten en libertad de plantear sus diferencias de opinión con los autores, de no remitirse a sólo escuchar, han entendido que es el espacio donde pueden ejercer el derecho para expresar su pensamiento sin ser cuestionados, lo cual produce una enorme satisfacción.

Observar el entusiasmo de estos trabajos sobrepasa la preocupación de no poder culminar con el programa o atender a un aspecto formal, que en algunas ocasiones atendemos a costos muy altos: que los aprendientes no entiendan el sentido de la asignatura o el sentido pedagógico y se remitan a repetir como loros.

Cada clase es un desafío absoluto y no todas las veces se alcanzan las expectativas.

En este punto, llega un sinfín de preguntas, estos estudiantes, hoy en contexto de encierro ¿Por qué no pudieron hacer su proceso educativo formal en libertad? ¿Habría sido diferente su destino con educación? ¿A quién se debe la responsabilidad de esa falta? ¿La responsable es la familia? ¿Acaso tuvo contención familiar? ¿La responsabilidad es de los centros educativos? ¿De la sociedad toda? ¿De la falta de recursos?

En el Capítulo I, artículo 1º de la Ley General de Educación, se establece la educación como un derecho fundamental y que el Estado garantizará y promoverá ese derecho a todos sus habitantes, con educación de calidad a lo largo de toda la vida.

¿Qué factores hicieron que estas personas fueran privadas de ese derecho en su correspondiente etapa de educación formal? ¿Cuáles son los mecanismos que deben aparecer para garantizar ese derecho en la niñez y adolescencia?

Además en el artículo 2º del mismo capítulo, ya citado, se establece la educación como bien público social que tiene como fin el desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna. Entonces ¿Por qué estas personas se vieron afectadas por tal discriminación?

Desde el rol que desempeño en el equipo que tiene a su cargo el espacio educativo en la Unidad de Reclusión, entiendo que la educación es un factor indispensable en el futuro de las personas. Quizás no resuelva todo, pero sin lugar a dudas, es uno de los factores determinantes en su destino.

Como dice el refrán popular "Una sola golondrina no hace un verano", entiendo que no podré cambiar en la totalidad la realidad de esas personas, pero acaricio la esperanza de aunar fuerzas desde la educación, con los diferentes actores y trabajar bajo el mismo criterio de cambio y esperanza. Es un gran estímulo para continuar en el proceso de lo que cada año he experimentado, experiencias de aprendizaje que quiero recordar y compartir.

Referencias bibliográficas

Ley Nº18.437 General de Educación, del 12 de diciembre de 2008.https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008)

Vigotsky, Lev (2018). *La imaginación y el arte en la infancia*. Editorial AKAL, España

Comentario al artículo "Experiencias, desafíos e incertidumbre" de Claudia Sansberro

Comenta: Alicia Dambrauskas

El relato que nos aproxima Claudia aborda un ámbito educativo del cual es poco lo que conocemos, pues, en general, las noticias asociadas a las personas en contexto de encierro están vinculadas a hechos de otra naturaleza, no son portadoras de "buenas nuevas". Si es importante visibilizar las experiencias educativas de personas jóvenes y adultas, por no ser percibidas como sujetos de la educación (seguimos todavía pensando que hay una edad para estudiar), lo es mucho más hacer visibles estas experiencias que transcurren en un contexto absolutamente hostil.

Es a partir de ese contexto que se nos habla de cómo construir una relación educativa que haga posible, a través de un texto disparador, el milagro de soñar y dar rienda suelta a la creatividad al extremo de emplear neologismos para representar los sueños. Es también en ese contexto, donde anida la sospecha, que se da permiso a la vulnerabilidad de exponerse con recuerdos e íntimos anhelos, respaldados por la confianza de la comunidad educativa construida a través de la secuencia de los encuentros. La dinámica educativa y el vínculo logrado habilita ese paréntesis en la dura realidad circundante. No es casual que esto haya sido inspirado con un fragmento de la obra de Vigotsky, para quien la interacción social es el cimiento de los procesos educativos y postula fervientemente el aprendizaje entre pares.

En suma, el presente artículo se vuelve testimonio de una "Pedagogía de la esperanza", imprescindible como el aire para quienes cargan con el estigma de un pasado que los condujo a la opresión. Para leer un texto, afirmaba Freire, es preciso antes leer el mundo. "Leer es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero siempre placentero también. Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto para aprehender su más profunda significación."[31]

Ese, efectivamente, fue el ejercicio de lectura realizado.

31 Freire, Paulo: Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI editores, México D.F., 1996, p. 76.

Educación social en contextos de encierro: análisis de la primera experiencia profesional en la DEJA Paysandú

Gabriela Almirón

Introducción

La educación social constituye un campo profesional y disciplinar que apuesta a la transformación de realidades, especialmente en contextos de exclusión. En Uruguay, la figura del educador social fue incorporada en el sistema educativo en las últimas décadas, abriendo nuevas líneas de intervención en la Dirección de Jóvenes y Adultos (DEJA). Una de las experiencias pioneras en este sentido fue la inserción de una educadora social en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) de Paysandú, en el año 2022, para acompañar a personas privadas de libertad que se encontraban en la etapa final de sus condenas. Esto hace que se les permitiera realizar actividades en el espacio de la cocina de la institución.

El taller de panadería desarrollado en ese marco no fue simplemente un espacio de capacitación laboral. Su valor radicó en mostrar cómo la educación social, en diálogo con prácticas cotidianas, puede convertirse en una herramienta para la construcción de ciudadanía, la mediación de derechos y el acompañamiento de trayectorias educativas. Como señala Caride, J.A (2005, p: 42), "la educación social se configura como un derecho de ciudadanía, porque está en la base misma de la construcción de sociedades democráticas".

Este trabajo reflexiona sobre esa experiencia desde una perspectiva socioeducativa, dialogando con autores como Caride, Petrus, Trilla, Úcar, Jara y Freire. La intención es sistematizar lo vivido, poner en tensión teoría y práctica, y mostrar cómo un acto cotidiano como hacer pan puede transformarse en un ejercicio de emancipación.

Educación social, derechos y márgenes

La educación social, como campo, se caracteriza por su acción en territorios no convencionales. Trilla, J. (1993, p: 15) la define como "aquella que se realiza fuera de los espacios escolares, en territorios de la vida cotidiana". Esta definición resulta particularmente pertinente para los contextos de encierro, donde las oportunidades educativas suelen estar fragmentadas y reducidas a la compensación escolar.

Para Petrus, A. (1997, p: 23), el educador social se distingue porque "no enseña únicamente contenidos, sino que acompaña procesos vitales, mediando entre la persona y su entorno". Esa mediación es fundamental en la cárcel, donde el sujeto convive con una institución que prioriza la seguridad y el control por encima del aprendizaje. La labor educativa, en ese marco, no es neutra: implica disputar sentidos y habilitar otros espacios posibles.

Úcar, X. (2018, p: 67) aporta una clave potente al señalar que "la educación social se construye siempre en los márgenes, allí donde los sujetos han sido desplazados o invisibilizados". Pensar la cárcel desde esta perspectiva significa reconocer que los internos

no son únicamente "reclusos", sino también sujetos de derechos, capaces de protagonizar procesos de aprendizaje significativos.

Finalmente, Freire, P. (1970, p: 79) nos recuerda que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". El taller de panadería puede comprenderse justamente como ese "mundo mediador" que permite el encuentro dialógico, el aprendizaje colectivo y la posibilidad de resinificar la experiencia del encierro.

Narrar la experiencia: el taller de panadería

El taller se desarrolló en un espacio destinado a formación en oficios dentro del INR de Paysandú. Los internos participantes eran seis (6) hombres jóvenes y adultos en la etapa de prelibertad, es decir, próximos a culminar sus condenas. El taller se organiza en sesiones semanales de varias horas, en las que se abordaban tanto aspectos técnicos de la panadería como dinámicas grupales de organización.

Las actividades incluyen desde la preparación de masas básicas hasta la elaboración de productos más complejos, como bizcochos o panes saborizados. Cada jornada requería la distribución de roles: quién amasaba, quién horneaba, quién limpiaba el área de trabajo, quién llevaba el registro de insumos. Este reparto de responsabilidades fortalecía habilidades de cooperación y disciplina, elementos clave para la vida comunitaria.

Un aspecto innovador fue la propuesta de diseñar un logo y pensar en posibles formas de envasado y comercialización. Aunque no llegó a concretarse plenamente dentro del encierro, la idea proyectaba hacia el futuro: pensar el oficio no solo como capacitación técnica, sino como posible emprendimiento. Además se realizaron mediaciones con la Intendencia Municipal de Paysandú para obtener el carnet de manipulación de alimentos, estos fueron realizados en la misma institución a través de un cuestionario en línea. En los diálogos con los internos surgieron preguntas sobre costos de producción, estrategias de venta y distribución de ganancias. Esos intercambios fueron valiosos porque conectaban lo aprendido en la cárcel con las posibilidades de la vida en libertad.

Como educadora social mi función consiste en enseñar, sostener los vínculos y abrir puentes sobre ciudadanía, convivencia y futuro. Esa mediación pedagógica convirtió al taller en un espacio de confianza y participación, donde los internos podían reconocerse como más que "privados de libertad": como aprendices, trabajadores, ciudadanos en construcción.

Sistematización de la experiencia

La sistematización se realizó a partir de notas de campo de la educadora, registros del taller, conversaciones informales con los internos y momentos de reflexión colectiva. En línea con lo que plantea Jara, O. (2006, p: 12), "sistematizar es producir conocimiento crítico a partir de la experiencia vivida".

De este proceso emergieron cuatro ejes centrales:

- La Integración de lo técnico y lo humano: la panadería no se redujo a un oficio, sino que se entrelazó con valores comunitarios como la solidaridad, la cooperación y la confianza mutua.
- La Autonomía y protagonismo: los internos asumieron responsabilidades concretas, fortaleciendo su autoestima y su capacidad de proyectar un rol activo más allá del encierro.
- La Mediación del educador social: la figura profesional fue clave para vincular la

práctica con el derecho a la educación, resignificando la panadería como experiencia socioeducativa.

- Proyección hacia la libertad: los aprendizajes del taller no quedaron encerrados en la cárcel. La posibilidad de elaborar, envasar y vender productos abría horizontes de reinserción laboral y comunitaria, vinculando la experiencia educativa con un futuro de ciudadanía económica.

Reflexiones político-pedagógicas

El taller de panadería en el INR de Paysandú muestra que la educación social en cárceles no puede entenderse como un complemento o adorno del sistema penitenciario, sino como un núcleo central de las políticas públicas de rehabilitación. La formación en oficios es importante, pero sin un acompañamiento socioeducativo corre el riesgo de ser solo adiestramiento técnico.

La presencia del educador social introduce una perspectiva de derechos. Como resume Caride, J.A. (2005, p: 88), "la educación social es, ante todo, una pedagogía de lo posible". Esa pedagogía de lo posible consiste en reconocer que, incluso en el encierro, las personas pueden protagonizar procesos de aprendizaje significativos, resignificar su cotidianeidad y proyectar un futuro distinto.

Desde una mirada política, la experiencia interpela a ampliar la presencia de educadores sociales en cárceles, a integrar los talleres productivos con acompañamiento educativo y a generar redes con actores comunitarios que faciliten la reinserción tras la libertad. Apostar a esto es una manera de fortalecer la democracia, ampliando horizontes de ciudadanía allí donde suelen predominar la exclusión y el estigma.

Conclusión

Amasar pan, en el contexto de un taller en la cárcel, fue también amasar ciudadanía. Cada masa compartida, cada horno encendido, cada turno respetado se convirtió en una práctica socioeducativa que trascendía el oficio.

La sistematización permitió reconocer que el taller no solo enseñó técnicas de panadería, sino que habilitó aprendizajes de convivencia, responsabilidad, autonomía y proyección hacia la libertad. La figura del educador social fue central para mediar entre lo técnico y lo humano, entre la institución penitenciaria y los derechos de los internos.

Esta experiencia demuestra que la educación social en contextos de encierro es una práctica política y pedagógica transformadora. No se trata de compensar carencias, sino de habilitar proyectos de vida. En la cárcel de Paysandú, un taller de panadería mostró que es posible resignificar la cotidianeidad y abrir caminos hacia la emancipación.

Referencias bibliográficas

Caride, J. A. (2005). *La educación social en el horizonte de la educación*. Ariel.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Jara Holliday, O. (2006). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.

Petrus, A. (1997). *La educación social: orígenes, conceptos y campos de acción*. Ariel.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

Úcar, X. (2018). *La educación social: ámbitos y prácticas*. UOC.

Comentario al artículo "Educación social en contextos de encierro: análisis de la primera experiencia profesional en la DEJA Paysandú" de Gabriela Almirón

Comenta: Dalton Rodríguez

Buen trabajo con una descripción adecuada de la experiencia, establece referencia con el pensamiento pedagógico y la educación con conclusiones pertinentes.

Microtextos carcelarios. Lengua, educación y cárcel

Martín Cerisola

Introducción

Los textos breves que presento a continuación son una selección de un trabajo más extenso que se llama "Microtextos carcelarios", en el cual relato experiencias y consigno reflexiones sobre mi trayectoria como mediador de la lengua (prácticas de lectura y de escritura) en distintas cárceles masculinas de Uruguay desde hace 10 años, en el marco del Programa Nacional de Educación en Cárceles (PNEC) del MEC.

Son reflexiones que giran en torno al fenómeno educativo y al acontecimiento humano y social de la lengua.

I ¿Qué transmite lo educativo? ¿Cómo sucede esa transmisión?
La definición y la etimología de la palabra 'transmitir' remiten a 'trasladar', 'transferir', 'hacer llegar un mensaje de un lado a otro'. Hay un emisor que envía y un receptor que recibe. No parece haber reciprocidad; pareciera más bien tratarse de un fenómeno unidireccional.

II Pero la lengua puede ser un ámbito. Un entorno congregante. Y ciertas maneras de comprender pueden gestarse colectivamente. Esa 'comunidad de sentidos' sería lo contrario de la unidireccionalidad de la transmisión.

III Educar es también la habilidad de generar ámbitos colectivos, inmersiones conjuntas. La calidad de la presencia implica una atención abierta a lo que está pasando, una capacidad de escuchar lo que no se parece a uno mismo, lo que no habla el propio lenguaje: el ejercicio de percibir a los otros antes que interpretarlos.

Contrarrestar la unidireccionalidad del ego enseñante.

Cultivar modos de relacionamiento que no se refugien en las maneras naturalizadas, en las duraciones estereotipadas y en la circulación codificada de las significaciones dominantes.

Acercar al universo de la lengua, a un reconocimiento sensible de la lengua como una realidad que enfrentamos todos los días, en diversas circunstancias y casi sin darnos cuenta. No se trata de un fenómeno ajeno o remoto, sino de una capacidad habilitadora que repercute en la vida concreta de las personas.

Involucrar al participante en el proceso de transformación del vínculo que mantiene con la lengua, con su uso cotidiano y con sus prácticas casi automatizadas. Que puedan reconocer que ese aprendizaje les importa y les conviene.

I Por más que a una persona no le guste ni leer ni escribir, o aunque no sepa leer y escribir, de todas maneras, todos lidiamos cotidianamente con el habla. La oralidad es el contacto más inmediato y constante que tenemos con la lengua a lo largo de la vida. Muchas decisiones, estrategias y procedimientos que se articulan al hablar están invisibilizadas porque han sido naturalizadas y se usan casi automáticamente.

II La conversación natural, la narración oral (la anécdota), la argumentación cotidiana, etc. son oportunidades para ejercitar la lengua en tanto destreza. El habla es una herramienta del educador. Puede ser usada intencionalmente como recurso pedagógico para apuntalar las competencias comunicacionales y expresivas.

III Preguntas que estimulan respuestas tentativas o que apuntan a que desarrollen más y mejor su punto de vista, comentarios que señalan aspectos o enfoques no considerados, palabras o maneras de decir que se revisan o que se sustituyen por otras más ajustadas...

IV Escuchar, preguntar, acotar; apuntalar en los participantes una elaboración más consciente, una argumentación más afinada o una narración más detallada.

Una transmisión más clara del mensaje, una comunicación más efectiva.

Además de la experiencia de lectura compartida, ¿cómo suscitar la autonomía del lector? Esto es: la lectura en soledad, la lectura como compañía. Porque las condiciones para una lectura solitaria no están dadas de antemano. Tienen que poder crearse.

Ejercitar la atención, por ejemplo, resulta clave.

La capacidad de sostener la atención, de hecho, es condición necesaria para cualquier aprendizaje. ¿Pero cómo se entrena la atención?

Elaborar discursivamente algo, contar con el artefacto conceptual de una problemática, no implica haberla 'incorporado'. La lengua habilita esa disociación. Hay palabras que decimos que proceden de experiencias que nunca atravesamos. Como si fueran abstractas. La vivencia que vio nacer a esa palabra nos es ajena, pero igualmente la usamos porque nos sirve para transmitir la idea o concepto que queremos transmitir. Por ejemplo: yo puedo decir ahora que voy a 'sembrar' algunas nociones sobre determinado asunto, y sin embargo puede ser que nunca en mi vida haya sembrado nada en la tierra. A veces la lengua circula en un entorno de sentidos y de coherencias que funcionan desconectados de la realidad.

Al escribir, al hablar, incluso al escuchar: ¿qué estrategias pueden sacarnos de las maneras pre-fabricadas de hacer sentido?

I Acerca de la domesticación invisible de género: 'hacerse hombre' es también un disciplinamiento, un guión, una partitura invisible que moldea el modo de estar en el mundo y de relacionarse con los demás.

II Aprendizajes que no son los de las aulas educativas, sino que hemos ido incorporando en las distintas experiencias y etapas vitales, y también mediante las personas y las configuraciones sociales de nuestros entornos. Aprendizajes que no han sido conceptualizados ni enunciados o articulados en lenguaje. Y que operan como presupuestos implícitos. Como partituras invisibles.

III ¿Puede el trabajo desde la lengua encaminarse hacia un proceso vivencial de desnaturalización de los estereotipos de género? ¿Cómo discernir procedimientos implícitos y estrategias casi indetectables en el proceso de socialización de género? ¿Cómo acompañar ese reconocimiento sensible?

IV Una sensibilidad que aprenda a captar lo que no es parte del foco, lo que no ha sido erigido para ser captado.

- Para que cada uno pueda reconocer su proceso personal de socialización de género, para desaprender mandatos, desnaturalizar estereotipos, discernir lo automatizado, lo implícito y casi indetectable; para acompañar ese proceso de reconocimiento sensible: yo también estoy buscando en mi masculinidad mediante estas prácticas.

Comentario al artículo "Microtextos carcelarios. Lengua, educación y cárcel" de Martín Cerisola

Comenta: Eugenia Bové

¿Qué transmite lo educativo? ¿Cómo sucede esa transmisión?

A partir de estas preguntas, para nada pequeñas, Martín nos lleva por un camino que nos permite acompañarlo en sus 10 años de experiencia como educador. Y la forma de responder a estas preguntas no es cerrada: no concluye, sino que nos permite atender a las interrogantes que este camino le encuentra. A sus preguntas por lo mínimo, por lo minúsculo, lo que aparece cuando parecería que no aparece nada. Su atención a "lo que no ha sido erigido para ser captado". Este texto nos permite experimentar también estas preguntas, en un diálogo entre lo cotidiano y los fundamentos de sus prácticas.

El texto, que no es una narración sino que es una búsqueda y una experiencia, nos permite abrir el espacio educativo, atendiendo más que observando a todo lo que está allí: la atención puesta en el habla, en lo sensible. Especialmente, atender al ritmo que lleva: Martín nos cuenta de partituras, de ritmos, de música.

La pregunta por la educación en cárceles, a través de esta lectura, nos lleva a lo sensible y, especialmente destacable y disfrutable, a la experiencia del educador. Las preguntas que Martín le hace, a la educación y a las cárceles, son preguntas que rebotan en él, poniéndolo en el centro de sus reflexiones. Leerlo es acompañarlo, insisto, en los múltiples retruques de lo educativo en su propio cuerpo.

Horizontes lúdicos: experiencias educativas con personas privadas de libertad

Anaclara Silva

En mi ejercicio profesional de Educadora Social, me desempeñé como referente de dos grupos en UTU- DGETP, de aproximadamente treinta personas, entre hombres y mujeres mayores de edad que asisten al curso de ciclo básico, programa Rumbo, donde cursan durante un año tres módulos para aprobar la educación media básica formal. Esta experiencia se desarrolló en el Centro educativo dependiente de la Escuela Técnica de San Carlos, alojado en el Centro Penitenciario de Las Rosas, Instituto Nacional de Rehabilitación Nº 13.

Allí se espera que los estudiantes asistan con regularidad, tienen las mismas condiciones de pasaje de grado y las inasistencias se consideran de la misma forma, solo teniendo tolerancia en la llegada por causas atribuibles a la movilidad de la interna del propio centro INR. Los estudiantes tienen como beneficio al finalizar el cursado con aprobación, la reducción en días de la pena que cumplen si amerita, de acuerdo a lo estipulado para cada uno, en el cálculo que realizan en Oficina de Redención de Penas. Los estudiantes deben priorizar la asistencia a clases cuando tramitan salidas transitorias entre otras actividades que puedan desarrollar.

El espacio educativo cuenta con un equipo de Operadores Penitenciarios que ofrecen guía y respaldo en la circulación por el centro, y se coordina con ellos, pues también hay educación primaria, secundaria y proyectos sociales. Además presenta un equipo de Monitores, personas privadas de libertad encargadas de la gestión de los espacios de tránsito como comisión de trabajo.

Desde inicio de cursos en marzo, comienzan las clases y en algunas asignaturas se presentan ausencias docentes. Entonces, el objetivo es priorizar los tiempos y espacios destinados a la educación de las personas privadas de libertad, respetando la organización de las circulaciones de los distintos grupos en el espacio educativo dentro del INR 13, y la tarea fundamental de los Operadores Penitenciarios, junto a los monitores.

Entonces, utilizando el tiempo de los componentes liberados, es que planificamos con los objetivos expuestos en el proyecto, desde el interés de cada grupo y encuadrados en la vida académica. Nos interesa que las personas que cursan en el Programa Rumbo puedan conocer sus derechos y responsabilidades como estudiantes, conozcan las normas vigentes de la institución DGETP que los aloja, se identifiquen como estudiantes y se acerquen a contenidos culturales relacionados con ello.

Proyecto educativo para el año 2025 en el marco de mi rol como referente: Horizontes lúdicos: juego, aprendizaje y dignidad.

Objetivo General: Colaborar en la conformación de buenas prácticas de convivencia dentro del espacio educativo.

Objetivos específicos: Brindar espacios de participación que puedan ser fortalecedores de la identidad estudiantil.

Conformar instancias de reflexión para fortalecer vínculos entre los estudiantes.

Metodología: Dimensión Grupal - Se acompaña en el cotidiano de las actividades, los días de asistencia: lunes/ martes y miércoles. El turno va de las 8:30 a las 12: 30hs. Cada grupo tiene cuatro días de asistencia a clases, liberando un día de la semana. Son dos grupos, de aproximadamente treinta personas, uno solo de varones RB (Rumbo grupo B) y uno de varones y mujeres RA (Rumbo grupo A), llamado mixto.

Se trabaja en la presentación del grupo, en la elección de delegados de clase y Reglamento del Estudiante de UTU como vehículo para ahondar en temas emergentes y de interés superior del estudiantado. Desde la herramienta de reunión: asamblea, se enseña la dinámica para la puesta en común de opiniones y resoluciones en cada caso. Se comunica la forma del cursado del Programa, el organigrama estructural de UTU y el anexo del INR, se comunica lo esperado de los estudiantes y las sanciones ante incumplimientos. Se encuadra en cuanto estudiantes de nivel de educación media y la propuesta ofrecida para confirmar acuerdos educativos.

Se realizan actividades que activen el sentido de pertenencia educativo y promuevan la convivencia armónica dentro del espacio de centro, aula y pasillos, así como con pares, docentes y referentes educativos del lugar. Estas sean lúdicas o recreativas, siempre dando espacio a la reflexión conjunta. Luego de realizar observaciones por conocimiento de las dinámicas a los grupos, se propone a los estudiantes desarrollar sus ideas o responder a pautas de forma escrita, para luego brindar opiniones al colectivo en forma oral. La alternativa intenta respetar procesos personales de formación de opinión y la confianza necesaria para exponer la idea al grupo.

Se abordan cuestiones de convivencia, con actividades para facilitar el cursado en el trayecto anual, desde lo grupal e individual. El objetivo es conformar grupos sólidos, con valores fundamentales que oficien de sostén a las diversas individualidades y eventualidades. Llegando a los grupos en espacios de dupla docente y en otros de ausencia docente, atendiendo la particularidad del centro y la circulación de los estudiantes con pautas recreativas, sean: lectura de poemas, redacciones, conversaciones acerca de temas emergentes o de interés grupal, atención a emergentes del cotidiano en la misma forma anteriormente mencionada, desde la grupalidad, en asamblea.

Acopladas al proyecto macro de centro, varias de las opciones de lectura e información presentadas serán relacionadas con la temática de los cien años de la Escuela Técnica San Carlos. Así como también acompañar en los proyectos de los docentes, por ejemplo en horas libres, ofrecer el espacio para continuar proyectos en curso. Considero que enmarcados en esta realidad de este centro, los horarios de clase son momentos ponderados de los estudiantes, donde salen de sus sectores, de sus celdas para asistir a clases; por tal motivo los días que asisto al INR pretendo que los grupos tengan sus espacios con ofertas de calidad educativa y no se vean recortados en el tiempo por tener que retirarse sin clase por alguna falta docente.

Dimensión individual: Contemplando al sujeto como ser integral bio- psico social, lo encontramos en el centro educativo transitando una experiencia académica dentro de un centro penitenciario. Se brinda el espacio para que pueda ser estudiante, cuidando que sus necesidades se encuentren satisfechas: lugar en condiciones de orden e higiene, dispositivos a su alcance, docentes para cada asignatura, materiales para la recreación de los tiempos libres, posibilidad de integración a los distintos grupos humanos que se forman

en la convivencia, buen trato en resguardo de sus procesos de enseñanza- aprendizaje y su crecimiento personal.

Se captan necesidades de los estudiantes para mejorar las condiciones personales de cursado, sea por realizar lentes de receta u otras cuestiones, evaluando la posibilidad de soluciones para ello, trabajando en coordinación con la Subdirectora Técnica del Centro.

Se brinda espacio de orientación y escucha a las diversas situaciones personales y grupales del tránsito grupal en cuanto a las trayectorias educativas, con el sustento del Operador Penitenciario que pueda dar amplitud de respuesta si amerita. Se trabaja en el fortalecimiento personal y grupal desde el abordaje reflexivo y conductual, con elementos de educación emocional para las actividades en perspectiva. Tomando como herramienta principal la redacción y la lectura, se solicita a los estudiantes escriban acerca de motivaciones, talentos, anécdotas, que realicen expresiones gráficas como dibujos o collage, grupos de lectura de documentos de interés, grupos de estudio y exposición de diversas temáticas. A razón que sea concerniente al proceso de pensamiento y expresión de la idea puntual, considerando que el ejercicio de esta práctica favorece la reflexión personal, la generación de pensamiento nuevo, el encuentro de ideas entre pares, ayuda en la vehiculización de las emociones y regulación de los estados de ánimo.

Se enseñan técnicas de estudio, partiendo de la base que son estudiantes con largos períodos de desvinculación académica y que se encuentran con estadía en distintos sectores del centro. Se conocen las condiciones de cada uno y se elaboran estrategias en conjunto para mejorar el estudio a nivel personal.

Actividades: Se realizan en un tiempo de hora sin docente, en acuerdo con los estudiantes, a partir de sus necesidades de permanencia en el centro de estudio, con tiempo estipulado para la consigna y resguardo de tiempo libre acompañados en el patio. Algunos ejemplos son:

- Redacciones con pautas: "contame una anécdota graciosa", "¿cuál es mi talento?, "escribo mi canción favorita", "¿cómo estudio?", etcétera. Serán pautas que se continúen proponiendo con el fin de que en cada instancia el estudiante escriba con mayor extensión y con mejor calidad de redacción. De esta forma se dialoga con docentes de Componente Lenguas y se preparan las pautas.
- Grupo de estudio y exposición: luego de la elección de delegados, se enseña el Reglamento del Estudiante, entonces, ajustados a una de las formas de técnica de estudio se dividen en subgrupos con la consigna de leer tres páginas del documento y encontrar ideas principales para comentar al resto del grupo. La suma de las exposiciones nos permite comprender en parte el Reglamento y continuar su lectura.
- A partir de la asistencia a un concierto sinfónico brindado por el INR, la pauta anima al recuerdo y a la reflexión: Si te acuerdas del concierto que fuimos la semana pasada, responde: ¿cómo se llamaba el músico?, ¿qué estilo de instrumento musical tocaba?, ¿cuáles instrumentos musicales identificas en el concierto?, ¿cuál fue el momento que más te gustó y por qué?, ¿cuál fue el momento que menos te gustó y por qué?, ¿te gustaría saber más de música clásica?, comenta algo más o realiza un dibujo. Como alternativa a los que no asistieron al concierto: ¿cuál fue el último concierto al que asististe?, ¿qué estilo de música tocaba?, siguiendo igual a la pauta de base.
- Para entrega de boletines de calificaciones se solicita a cada estudiante que realice una autoevaluación del período transitado en cada módulo de su asistencia a clases. La autoevaluación se guía por la técnica de análisis FODA, que incluye fortalezas,

debilidades, oportunidades y amenazas aplicado a las posibilidades del trayecto educativo a través de cuestionario, a realizarse en cada finalización de módulo.

- Colocar una cartelera con informaciones de interés para el colectivo de los estudiantes, donde puedan leerse notas, reflexiones, frases motivadoras, poemas, se ofrezcan crucigramas y puzzles, un espacio donde se pueda participar desde intervenciones específicas.
- Se elabora una carpeta de trabajos realizados durante el año para entregar al finalizar los cursos, con el fin de que cada estudiante pueda visualizar su crecimiento académico y personal.

Como materiales se disponen packs de actividades y juegos de la Junta Nacional de Drogas, del Instituto Nacional de la juventud, de la DGETP, entre otros.

Evaluaciones: Luego de cada instancia de actividad se redactan apreciaciones y sugerencias que puedan ser insumos válidos para próximas propuestas.

De cada actividad se brinda un espacio para realizar comentarios a nivel grupal de las impresiones personales que surjan, esperando que los estudiantes puedan evaluar logros y realizar sugerencias para mejorar las siguientes actividades.

Por esta forma de evaluación me interesa resaltar el interés que nos convoca en cuanto a la educación de personas adultas en privación de libertad. Todas las veces, las planificaciones se elaboran desde intereses que demuestran los estudiantes, expresados como curiosidades, dudas y realizamos investigaciones colectivas acerca de temas puntuales, desde donde trabajamos varios ejes como competencias fortalecedoras de la identidad como estudiantes. Estas son las que consideramos básicas a la hora de interactuar: moderar el tono de voz al hablar en clase, con el docente o entre estudiantes, elaborar los discursos que se expresan, de manera de pensar antes de hablar, lograr dar argumento de lo que se dice, ser responsable de lo que se dice siendo consecuente con lo que se hace.

Como actividades grupales, respondiendo a la demanda de ambos grupos, se procura tener espacios de recreación dentro del horario de clase, porque no sería posible de otro modo para su diario vivir en el cotidiano del cumplimiento de la penitenciaría. Se escuchan los intereses que expresan cada uno de los estudiantes y en conjunto como grupo, desde sus delegaciones; entonces como dupla docente nos moviliza y concientiza esta realidad, pegando fuerte en lo que respecta a los derechos humanos de las personas privadas de libertad, de lo que quedan privadas más allá de su libertad. Reflexionamos con la docente de UAL (Unidad de Alfabetización Laboral) y pudimos ver que es posible encuadrar espacios de recreación dentro de los espacios de clase en la grilla horaria ya planificada. Como los contenidos se pueden entrelazar con los objetivos pautados de una y otra docente, entonces nos dedicamos a tejer intereses desarrollando un proyecto que permita dar encuadre y contenido a lo que los estudiantes solicitan por derecho.

Dentro de los márgenes de la educación y el espacio educativo del INR vimos posible desarrollar un proyecto que vele por la dignidad y la expresión de las personas que deben permanecer privadas de libertad. Recordando que los derechos humanos son un conjunto de principios normativos universales e inalienables que protegen la dignidad y la libertad de todas las personas que habitan el planeta, y que les permite vivir una vida en plenitud, contribuyendo al desarrollo de sociedades justas y equitativas; así fueron acordadas por las organizaciones mundiales en pactos y desarrollada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948. Como se registra, los derechos humanos son:

Derecho a la vida y a la libertad.

Derecho a no ser sometido a tortura ni a tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Derecho a la libertad de opinión y expresión.

Derecho a la educación.

Derecho al trabajo y a condiciones laborales justas.

Derecho a la salud.

Derecho a la vivienda.

Derecho a la participación política.

Derecho a la igualdad ante la ley y a la protección contra la discriminación.

Las acciones desde el centro educativo se encuadran para preservar el derecho a la educación de los estudiantes, consagrado en la Constitución y en la Ley General de Educación Nº 18. 437, derecho fundamental y bien público, con las características de obligatoriedad, gratuidad, universalidad, calidad, equidad e inclusión.

Como grupos conformados de estudiantes, conociendo su derecho a la educación, encuadrado dentro de los derechos humanos universales hacen llegar su voz y perspectiva, que entendiendo desde la humanidad y el rol docente que nos convoca, evaluamos la posibilidad de su concreción. En diálogo con los grupos, podemos observar las similitudes de las propuestas y concretar las actividades, así como la asiduidad y el objetivo en sí mismo.

Al considerar que las actividades se puedan desarrollar dentro del horario estipulado para el Componente de Formación Ciudadana, Laboral, Trabajo y Producción con sus docentes, para el grupo RA (Rumbo grupo A) integrado con la docente del Componente de Ciencias Sociales y Arte; y para ambos acompañado también por la Educadora Referente de los grupos. Solicitando la presencia de un Operador/a Penitenciario para el acompañamiento en las instancias mensuales.

Las instancias de actividades serán temáticas recreativas, con recursos lúdicos, expresivos y con encuadre de celebración por finalización de cursos como espacios abiertos para el desarrollo de las ideas de los estudiantes. Se estimula la construcción grupal de los significados en cuanto a tiempo libre, recreación, lúdico, entre otros, para que nos puedan servir de pilar para el disfrute del momento en las actividades. Las actividades son diagramadas por las docentes responsables y se desarrollan con el apoyo de los estudiantes organizados en cada caso. Se realizan en espacio abierto, si es posible natural, y en el caso de que el clima no lo permita, se preserva la instancia para ser realizada dentro de un salón de clases. La duración de cada jornada es de una hora (60 minutos) con cada grupo: RA de 9 a 10hs y RB (Rumbo grupo B) de 11 a 12hs. Se solicita a la unidad alimentos para amenizar la jornada. A continuación un ejemplo de las actividades que se realizan en consonancia a los objetivos planteados:

Día martes de Agosto: se prevén espacios lúdicos por estaciones: fútbol “callejero”, cartas.

Día martes de Setiembre: pilates, cartas.

Día martes de Octubre: hockey, tejo, crochet.

Día martes de Noviembre: tejido, basket-ball

Día martes de Diciembre: aprovechando el momento del año y la etapa de los cursos, se realiza la celebración de fin de cursos.

La evaluación de las jornadas se realiza brindando un tiempo al finalizar cada una, para que se puedan hacer comentarios de forma oral, para luego gestionar la próxima instancia de actividad, cuidando aspectos de la grupalidad que se observen a resolver o cuestiones a incluir, dentro de las posibilidades. Se reciben comentarios de los demás actores educativos que se vean sugerentes.

Como único registro reciente hasta el momento, se realiza la primer actividad en la fecha estipulada con ambos grupos, solamente con la característica de la ausencia de las estudiantes mujeres del grupo RA porque se encontraban con plan de vacunaciones y sumado a que el docente que habíamos invitado tuvo un inconveniente para llegar, entonces eso hizo que se modificara la jornada. Comentamos la propuesta con los grupos de varones y como respuesta a la gran demanda de jugar al fútbol en la cancha, es que facilitamos el espacio y el tiempo para eso.

La mayoría jugó, los otros se quedaron mirando, comentando y se vieron muchas risas entre ellos. Se observaron funcionarios y otras personas sumados a mirar el partido de fútbol. Para finalizar, nos reunimos en una ronda, donde no logramos fácilmente el silencio por haber vivido tan agitada emotividad y tener tantas ganas de conversar lo vivido. Dimos el espacio y nos escuchamos, los comentarios eran de agradecimiento, de risas hacia algunas formas de juego, se los observaba a cada estudiante como nunca habíamos visto en cualquier momento de aula, se respiraba movimiento y disfrute. Luego sumamos un minuto de silencio para la pausa y conectar con el ritmo de la respiración, para luego pasar a regalar una frase motivacional que nos ayudaría a cerrar el momento. Como cuestión fundamental a lo nuestro con la dupla docente Analía, es haber estrechado cada mano de cada estudiante, recibiendo las palabras de agradecimiento y las miradas tan fijas, acompañada con las expresiones de sus caras como afirmando que la habían pasado realmente bien. Para nosotras fue difícil recibirlo por la carga emocional implícita. Continuaremos entonces.

Referencias bibliográficas

Guattari, F. (1989). *Las tres ecologías*.

Ley General de Educación, Nº 18.437, Montevideo, 2008.

Comentario al artículo "Horizontes lúdicos: experiencias educativas con personas privadas de libertad" de Anaclara Silva

Comenta: Alicia Dambrauskas

La experiencia a la que refiere este texto tiene una doble caracterización: se instala en un programa destinado a personas adultas que no han finalizado la Educación Media Básica (Programa Rumbo) que es implementado por la UTU y se desarrolla en un contexto especial, en un centro de reclusión.

Rumbo aborda los contenidos curriculares a través de la conformación de cinco componentes, cada uno de los cuales está formado por dos disciplinas, a los que se suma otro componente en el área de informática. Se trata de un currículum integrado y uno de sus pilares es que se aborda desde las experiencias de la vida cotidiana, personal y también comunitaria.

Anaclara se desempeña en el rol de Referente en el programa, y por tanto tiene dos funciones que surgen de sus palabras: la determinación de ciertos contenidos que resulten significativos, y los logros de aprendizaje que deben alcanzarse en ellos, y por otra parte, el seguimiento de la actividad en un proceso de evaluación formativa continua, de modo que se puedan ir detectando los posibles emergentes que requieran intervenciones. Se trata de un rol docente no tradicional y complejo, lo cual surge claramente con la planificación didáctica que expone. En ella, además de considerar la dimensión individual y colectiva, desarrolla un proyecto con énfasis en la convivencia y el conocimiento de los derechos humanos de todas las personas, muchos de ellos en suspenso por el contexto en el que transcurre la actividad. Este proyecto, incentiva la posibilidad de reconsiderar una ciudadanía plena, de la que muchos de los participantes no han podido interiorizarse ni ejercer, y la educadora opta por desarrollarlo con una perspectiva lúdica, recreativa. Enfoque pedagógico que habilita la libertad del pensamiento, pues en el juego, respetando sus reglas, no hay límites para la creatividad ni existen los imposibles.

En un contexto con tantas prohibiciones en la cotidianeidad, merece felicitaciones el estímulo a la libertad de pensar y a la transformación. Como expresa Lewis Carroll a través de Alicia en el País de las Maravillas: "Sabía quién era en la mañana, pero he cambiado varias veces desde entonces".

Proceso Educativo en Educación en Contexto de Privación de Libertad. Análisis de caso en Misiones, República Argentina, años 2021-2022

Alejandro Darío Maciel

Introducción

La educación en contextos de privación de libertad constituye un derecho humano inalienable.

El presente ensayo se basa en un trabajo desarrollado entre los años 2021 y 2022 en una escuela ubicada dentro de un establecimiento penitenciario para mujeres de la provincia de Misiones, República Argentina. Dicho trabajo consistió en un análisis de caso que buscó relevar y comprender las particularidades del proceso educativo en contextos de privación de la libertad. Parte de este análisis fue posteriormente utilizado como insumo para una tesis presentada en el marco de una especialización en investigación educativa, lo que permitió profundizar la reflexión y el abordaje teórico de la experiencia. Esta presentación retoma aquellos hallazgos iniciales, ampliándolos y contextualizándolos dentro de la perspectiva actual sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), con el objetivo de contribuir al debate y la construcción de conocimiento en este campo.

En estos escenarios, el trabajo docente adquiere una relevancia central. Los y las educadores/as de la EPJA no solo transmiten contenidos, sino que sostienen procesos de acompañamiento emocional, restitución de derechos y construcción de proyectos de vida para personas que, en su mayoría, han experimentado trayectorias escolares interrumpidas.

1. El trabajo educativo y la perspectiva de educadores y educadoras en la EPJA

La EPJA se caracteriza por atender a una población con trayectorias educativas diversas e interrumpidas. En contextos de encierro, esta diversidad se amplifica debido a la desigualdad social, la prisionización y la falta de continuidad pedagógica.

Los docentes de la escuela de donde se toma la experiencia, realizada entre 2021 y 2022, señalaron que su labor va más allá de la enseñanza de contenidos. En palabras de una profesora: "el mayor desafío es que adhieran a la escolaridad, que se reencanten, que participen de la vida escolar". Esta mirada refleja la importancia del docente como figura de contención, motivación y reconocimiento de derechos.

Asimismo, la enseñanza se basa en dinámicas dialógicas, donde la clase inicia con conversaciones extra-educativas para crear confianza. Este gesto pedagógico, aparentemente menor, resulta decisivo: posibilita que las estudiantes transiten del encierro al espacio simbólico de libertad que representa la escuela.

La perspectiva de los y las docentes, por lo tanto, debe ser jerarquizada como una fuente de saber pedagógico imprescindible. Sus estrategias, muchas veces construidas sobre la marcha, aportan elementos para definir marcos metodológicos específicos para la EPJA en contextos de encierro.

2. Experiencias educativas: aportes a la especificidad del área

La investigación reveló experiencias significativas que permiten comprender la especificidad de la EPJA en cárceles:

- Trayectorias interrumpidas y reencuentro con la educación. Muchas estudiantes retomaron la escolaridad luego de años de desvinculación. Para ellas, aprender a leer, escribir o resolver operaciones básicas fue motivo de orgullo y dignidad.
- La escuela como espacio de valoración. Varias internas reconocieron que asistir a clases mejora su relación con el Poder Judicial, pero también señalaron que la escuela "es un ambiente distinto al penal" que les permite sentirse acompañadas y proyectar un futuro.
- Dinámicas pedagógicas adaptadas. Los/as docentes se enfrentan a grupos heterogéneos, con niveles desde la alfabetización hasta el final de la primaria. Esto les obliga a diseñar estrategias diferenciadas y flexibles, alejándose de modelos rígidos.
- Barreras estructurales. Las interrupciones constantes de la rutina carcelaria, la falta de materiales y el ingreso de nuevas internas en cualquier momento del año afectan la continuidad de los procesos educativos.

Estas experiencias permiten observar cómo la EPJA en contextos de encierro no puede replicar de manera mecánica los formatos de la escuela común: requiere adaptaciones curriculares, metodológicas y organizacionales que reconozcan su especificidad.

3. El registro de experiencias: una herramienta crítica y reflexiva

Un aporte fundamental para la EPJA es la construcción de registros sistemáticos de experiencias. La investigación demostró que tanto entrevistas como observaciones permiten visibilizar la voz de docentes y estudiantes, contribuyendo a un análisis más profundo del quehacer pedagógico.

Promover el registro no implica solo documentar actividades, sino generar insumos que alimenten la reflexión crítica: ¿qué prácticas resultan efectivas?, ¿qué barreras se repiten?, ¿cómo se transforman las motivaciones de los/as estudiantes a lo largo del tiempo?

En este sentido, el registro funciona como una herramienta de investigación-acción, que permite a los educadores reconocerse como productores de conocimiento pedagógico. Así, la EPJA en cárceles deja de ser solo un "campo de aplicación" para convertirse en un área con teoría y práctica propia.

4. Aportes al marco teórico y metodológico de la EPJA

La educación en contextos de encierro ha sido abordada desde distintos paradigmas. Los enfoques penitenciarista y correccionalista redujeron la educación a mecanismos de control. Sin embargo, la perspectiva de restitución de derechos, sostenida por autores como Scarfó (2006) y Freire (1996), reconoce a la escuela como un espacio emancipador.

El análisis de la experiencia en esta escuela aporta elementos para consolidar un marco metodológico específico de la EPJA en cárceles:

- Pedagogía dialógica y participativa. La centralidad del diálogo y la participación activa de los/as estudiantes resulta clave para generar procesos de aprendizaje significativos.
- Flexibilidad curricular. El currículo debe adaptarse a los vacíos pedagógicos y a la diversidad de trayectorias, evitando esquemas rígidos.
- Educación como restitución de derechos. La EPJA en cárceles no debe ser vista como un "beneficio" del sistema penitenciario, sino como una obligación del Estado.
- Trabajo docente como construcción de saber. Las prácticas desarrolladas por educadores/as en estos contextos constituyen aportes teóricos y metodológicos en sí mismos.

Conclusiones

La EPJA en contextos de privación de libertad constituye un ámbito con especificidad propia, que no puede ser reducido a una extensión de la escuela común. Los resultados de la esa investigación muestran que la educación en cárceles, a pesar de múltiples barreras estructurales, genera transformaciones profundas en las estudiantes: reencuentro con la educación, autoestima, proyectos de vida y, en muchos casos, una nueva valoración de sí mismas como sujetas de derechos.

Para consolidar este camino es imprescindible:

1. Jerarquizar el trabajo docente como productor de conocimiento pedagógico.
2. Relevar y sistematizar experiencias educativas que den cuenta de la especificidad de la EPJA.
3. Promover el registro crítico como herramienta de reflexión y mejora permanente.
4. Contribuir a un marco teórico-metodológico que sitúe a la EPJA en cárceles como un campo legítimo de investigación e innovación educativa.

La educación en contextos de encierro, lejos de ser un espacio subordinado al control punitivo, se revela como una práctica emancipadora que restituye derechos, reconstruye proyectos de vida y amplía horizontes de inclusión social.

Referencias bibliográficas

Battistich, V. (2008). *Character Education, Prevention, and positive Youth Development*.

Coll, C. (2008). *Psicología de la educación y prácticas educativas*. Madrid, España.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo - Brasil

Herrera, M. & Frejtman, J. (2010). *Educación y cárcel: tensiones y desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Scarfó, F. (2006). *Educación en contextos de privación de libertad*. Buenos Aires, Argentina

Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones. 8va. Edición

Educación en Contexto de Privación de Libertad. Análisis de caso en Misiones, República Argentina, años 2021-2022" de Alejandro Darío Maciel

Comenta: Eugenia Bové

El texto que presenta Alejandro Dario Maciel permite conocer sus reflexiones a través del trabajo de investigación que, como educador, realiza acercándose a otras y otros educadores en contextos de encierro así como mediante la observación de espacios educativos.

En estas páginas podemos acercarnos a sus reflexiones sobre la perspectiva de las y los educadores, especificidades de la EPJA en cárceles, reflexiones sobre el registro de experiencias como herramienta crítica y reflexiva| y aportes al marco teórico y metodológico de la EPJA.

De estos diferentes elementos creo que hay dos que valen especialmente la atención en el contexto de esta convocatoria y publicación. Por un lado, la atención que presta a la perspectiva de quienes ocupan el rol de educadoras y educadores en este contexto: la atención a la centralidad del vínculo pedagógico y la capacidad de que estos espacios, a partir del vínculo que les sistiene puedan devenir, citando al autor, "espacios simbólicos diferenciados del penal, donde es posible experimentar formas de relación menos atravesadas por la lógica punitiva". . " Esta afirmación da cuenta del lugar central que ocupa el vínculo pedagógico y la motivación en los procesos educativos en contextos de privación de libertad."

Por otra parte, y coincidiendo con el espíritu de esta convocatoria, el autor se detiene, mirando su propia tarea, en la importante de la sistematización de este tipo de experiencias. Esto basado, y compartimos, en la distancia que existe entre los procesos y las miradas institucionales y los procesos micro (políticos, sociológicos, afectivos) que suceden en los espacios de aula, potenciadas estas distancias cuando coexisten lógicas tan disímiles entre la institución que aloja (la cárcel) la institución que habita (la escuela). Miradas que nos permiten atender a la contradicción en este espacio, pero que también nos instala la pregunta entre las similitudes allí así como las contradicciones en otros donde parecerían no estar.

El ritual de la sospecha

Agustín Silvera

Entrar, llegar, mochila, compu, apuntes, libros para mostrar imágenes no digitalizadas. La cédula (de identidad), ese es mi temor de los martes, no tener la cédula, la llave de entrada a este dispositivo que me mira con desprecio, me botijea.

Entrego la cédula, la revisan, revisan que mi computadora coincida con el número de no sé qué, como una especie de chasis, hacen lo mismo con el celular. El tema celular depende de quién te toque en la entrada. A la guardia mujer no le gusta que el celular entre, una vez tuve que discrepar y decirle que el reglamento me autorizaba, si era por ella, el celular afuera.

Me abren el termo, son las 8:30 de una mañana de martes de invierno, sí, me abren el termo, ratifico mi ingenuidad apriorística. Hay distancia y juicio cerrado, ya hace más de un año que trabajo acá y vengo todos los martes, nadie retuvo mi nombre, por más que las caras se repitan, es como si mi rostro se reseteara semana a semana. Otro martes del ritual de la sospecha.

Entro. El camino empieza con puertas y rejas que se abren desde un interruptor, se debe esperar la disponibilidad del funcionario. Paso una, otra, entro. Salgo de la primera casa de recepción y aparezco en el primer patio, siempre hay tareas de abastecimiento de la cárcel, el correo, la pollería, el almacén, camiones y presos, por lo general varones.

Camino en espacio abierto hasta llegar a una galería con salones y oficinas en los costados. Del techo cae una gota, gruesa, constante, llueve adentro. Afuera, sol de invierno. Soy visitante.

Me cruzo con gente, saludan, saludo. Una alumna me dice: "¿qué dice, profe?", mientras barre el pasillo veo que tiene puesto el mameluco que identifica su trabajo en comisión. Que ella esté ahí supone una marca de buena conducta, está cumpliendo tareas, y eso, en la cárcel, es una especie de "premio".

Ese pasillo es largo, tiene una breve escalera de 5 o 6 escalones, ahí en las paredes hay fotos inmensas de presos y presas trabajando y estudiando, funcionan a modo de prólogo sitial, estamos llegando al espacio de Educación.

El lugar es un patio interior, pequeño; con hay otros salones en su perímetro que tienen ventanas hacia él. De frente está la oficina de los funcionarios del INR. Ellos son los que marcan la temporalidad del espacio, se encargan de buscar a los y las alumnas, las presencias y las ausencias, las tardanzas, las demoras, las tempranidades dependen de su marcha y su disposición. Son civiles.

Una de las primeras cosas que me impresionó del trabajo en contexto de encierro son las clases mixtas. Hay una especie de corporalidad acentuada y los intercambios siempre rozan los bordes, hay una amenaza exigente en la territorialidad de la clase. Ahí identifico el gran desafío,: que este espacio no sea una amenaza para nadie.

El entretelón es el consumo y el hambre. La violencia cotidiana, del guardia, del sistema de justicia, de los abogados, de los docentes (yo). Es como una intersección infinita de mordazas obligatorias.

En ese espacio, la conflictiva propuesta de hablar de Historia. Eso supone preguntas, no supone verdades. Supone interpretaciones, no supone revelaciones ni absolutos. Siempre me pregunté si era posible trabajar desde esa perspectiva, incluso en referencia a sus historias personales, el absoluto de la ley y sus juicios, ¿existen interpretaciones de inocencia posible en sus historias?

Honestamente nunca me animé a meterme en ese embrollo, no quería ser irresponsable en las ventanas que se pueden abrir. "Es mejor no saber", repetía siempre una docente que iba a clase de túnica y daba clase de Derecho. Me lo repetía como un dogma que me salvaría el pellejo joven.

¿Es mejor no saber por qué están acá? Eso supone un silencio tácito, en medio de una propuesta dialógica, donde la palabra, las interrogantes, las incertidumbres circulan.

En la primera clase de la mañana, Ademar es el primero en llegar. Tiene apenas 19 años y el narcotráfico lo involucró en problemas grandes, "tengo mucho año pa cumplir, profe". Llega antes y por su cuenta porque trabaja en la cocina, nunca faltó a una clase, pero nunca habló en presencia de otros compañeros y otras compañeras. Aprovecho ese rato para charlar con él. No charlamos, yo pregunto y él responde.

La gente va llegando, de a poco, a distintas velocidades, provenientes de diversos módulos, es temprano, gente que se saluda, gente que no se saluda, gente que me saluda, gente que no me saluda. Nos disponemos a hablar de personas, que vivieron en sociedades pasadas, en un tiempo y en un espacio, con un silencio y varias violencias latiendo.

Cecilia tiene unos 50 años, quizá menos. La cárcel hace más vieja la piel, ella siempre está impecable, habla lúcida y emite juicios cerrados de las cosas. Admiro eso, nunca logré ser tajante. Ella me dice que estamos robando la plata, que los docentes vienen y no hacen nada, "comen a costa de nuestra miseria". Intento hablar, no me deja. Las clases donde ella asiste, me cuestan. Su pesadumbre infinita y su desencanto. Lo entiendo. Lo justifico, más allá de que me agreda.

Sus dientes me asombran y su procedencia es confusa. Un día me dice que su esposo es grosso y que me va a dar protección, "nunca sabés, profe. Acá puede pasar cualquier cosa". Le dije que no tenía miedos físicos sobre venir los martes a trabajar, los miedos son más bien psíquicos, "los fantasmas", le dije. La sorprendí y eso me jugó a favor.

Recuerdo la clase cuando trabajamos los viajes de exploración, cómo la burguesía europea había invertido mucho capital en encontrar nuevas maneras de no perder un negocio. Ella resonaba con esa especie de espíritu emprendedor y esas explicaciones lógicas y tajantes, como una joven del emprendedurismo maravillada, pero sin coachings inspiradores del porvenir.

Comentario al artículo "El ritual de la sospecha" de Agustín Silvera

Comenta: Jorge Camors

Es un relato descriptivo de lo que vive y siente un educador cuando ingresa en un centro de privación de libertad. Se siente totalmente ajeno, casi como un invasor, pero ciertamente un extranjero que, como tal, recibe y respira la ajenidad como mínimo, y generalmente se siente recibido como un extraño.

El autor describe con claridad una serie de contrastes de escenarios, entre la seguridad y la educación; una discusión que tiene tiempo, en proceso y vigente, pero que sería necesario abordar.

El contexto se presenta como advirtiendo un posicionamiento de fuerza y de poder, como queriendo desalentar cualquier iniciativa de alteración.

El principal obstáculo es el sistema de seguridad de la privación de libertado, donde el derecho ambulatorio parece ir desarticulando otros derechos, entre los cuales está el derecho a la educación, que es de todas las personas y a lo largo y ancho de la vida. En la dimensión de lo ancho, también está la cárcel.

Relata diálogos con participantes que al llegar, los recibe como el texto de su presencia, no constituyen el pretexto.

Los recibe, dialoga, enseña historia, contribuye a su proceso educativo con humildad ,y con esperanza y confianza en ellos.

Los miedos psíquicos, "los fantasmas" no los generan ellos, los participantes, los valientes en llegar, en querer; esos están en otras partes, en el sistema.

Después de leer este relato, me quedo pensando en lo que habría que hacer para alterar la situación de casi total desvanecimiento de la educación ante la seguridad, de los esfuerzos que requiere una política educativa con personas privadas de libertad en contextos que "juegan en contra".

Las personas están privadas de libertad ambulatoria pero hay que garantizar la libertad educativa.

Polifonías del Pensamiento: Diálogos entre Música, Filosofía y Género

Jessika Leites y
Daniela García Falcón

"La importancia de la educación ha sido un elemento central del enfoque de las capacidades desde sus comienzos. La educación (...) forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas desarrolladas de muchas clases. Esta formación es valiosa en sí misma, pero también es una fuente de satisfacción para toda la vida. Ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas: es, pues, un «funcionamiento fértil» de suma importancia para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad".

Martha Nussbaum, 2012, p.181

Introducción

La educación en contexto de encierro constituye un campo complejo y desafiante que tensiona de forma permanente los límites de la práctica pedagógica, en tanto se inserta en escenarios atravesados por lógicas punitivas, de control y disciplinamiento bajo políticas de seguridad. En este sentido, el escenario pedagógico que se despliega en el interior de las cárceles no puede concebirse como una mera réplica de la institución educativa en libertad, sino que exige repensarse desde una perspectiva crítica y atenta a las particularidades, vulneraciones y resistencias que configuran la vida cotidiana en dichos espacios. Es así que es menester tomar en cuenta la inexistencia de una formación académica específica ni un trayecto curricular a nivel nacional que prepare a las y los estudiantes y profesionales de formación docente en lo que refiere al abordaje específico profesional con poblaciones privadas de libertad, lo que permite apreciar que estas "lagunas formativas" tanto como la escasa construcción de metodologías y herramientas pedagógicas en el campo complejiza la capacidad de brindar respuestas acordes a una realidad educativa y social que interpela el sentido mismo de la educación en escenarios de múltiples vulneraciones.

Propuesta Interdisciplinar

Desde este horizonte se sitúa la intervención interdisciplinaria desarrollada entre las asignaturas de Educación Sonora y Musical (Educación Media Básica) y Filosofía (Educación Media Superior) pertenecientes a la currícula obligatoria del Programa de Exploración Pedagógica de Educación Secundaria que se desarrolla en Contexto de encierro, específicamente en la Unidad N° 5 CNR (Centro Nacional de Rehabilitación) cárcel de mujeres (y disidencias).

Se realizó una propuesta educativa de manera colectiva entre estudiantes de segundo y cuarto año de Educación Media (Plan 94 y 96), que permitió a través de la música y la filosofía pensar aquellos aspectos del género, desde una sexualidad integral, que se relacionan entre las artistas: bandas y/o grupos femeninos. De este modo y a través del arte

y la cultura, abordando conceptos claves de corte filosófico y cultural, se buscó propiciar una reflexión situada en relación con las realidades que atraviesan a quienes habitan el encierro.

A su vez, se trabajó en torno a qué figuras artísticas e instrumentistas profesionales se ven asociados directamente en el impacto de los constructos sobre los roles de género implantados socialmente para mujeres y disidencias, tanto en su expresividad, performatividad, aspecto físico y vestimenta, así como aquellos criterios y estigmatizaciones que se observan en la repetición de las dimensiones que conforman lo identitario en relación a la sexualidad de las y los artistas. La propuesta permitió analizar críticamente estas dimensiones y los modos en que se reproducen ciertos criterios normativos, en este proceso el diálogo grupal se tornó un espacio de exploración colectiva en torno a las nociones de género, sexo, identidad de género y orientación sexual, retomando aprendizajes previos y producciones colectivas. Resultó particularmente significativo el asombro que generó la diferenciación entre sexo y género, revelando tanto el interés de las y los estudiantes como la potencia pedagógica de tematizar nociones que, aunque puedan parecer básicas en otros contextos, se tornan claves para reconocer la construcción de la identidad en un entorno atravesado por exclusiones y discriminaciones. De este modo, tales conceptos fueron clave para comprender y aprender a diferenciar puntos fundamentales en torno a la construcción de uno/a como persona, partiendo de la base que en dicho programa de exploración pedagógica de la denominada "cárcel de mujeres", dentro de este recinto la población es diversa en amplias dimensiones, teniendo en cuenta que contamos con la presencia de mujeres cis, mujeres trans, y varones trans.

Esta dinámica grupal permitió interpelar y abordar la noción de género y sexo, como la(s) identidad(s) de género, y orientación sexual, teniendo en cuenta abordajes de clases anteriores e ideas previas. A su vez promulgó el desarrollo de manera colectiva en la propuesta como disparador, e hizo en términos nussbaumeanos de campo fértil en el intercambio y construcción de conocimientos.

Es así que los cuerpos, los deseos y las sexualidades, lejos de ser neutralizados por la institución carcelaria, se ven manifestados en grietas, resistencias y reapropiaciones del ser del individuo. De este modo, el espacio educativo, aunque condicionado por barreras materiales y simbólicas como la inaccesibilidad de las instalaciones o la vigilancia constante, se convierte en cápsula de libertad, en territorio de encuentro donde la música, la filosofía y la reflexión crítica abren horizontes para pensarse y reconocerse desde otros lugares, es así que existe una necesidad de visualización, de autopercepción, de diálogo, es decir, de alguna forma de *hallarse en el mundo*.

Establecemos enfáticamente que a lo largo del desarrollo de este escrito, nos posicionamos desde un discurso que incluye a las disidencias sexuales que habitan en las denominadas Cárceles de Mujeres o Pabellones Femeninos, instaurando así que, en cada denominación de ésta población, se incluya el término de disidencias; dando lugar a la visualización de aquellas personas trans, no binarias, homosexuales y de todas aquellas manifestaciones de la sexualidad que cuestionen la heteronormatividad.

Este espacio educativo se carente de toda accesibilidad, la llegada se da por escaleras rotas, húmedas, muchas veces inundadas, envueltas de un aroma que es tan particular de estos espacios que se vuelve una creación propia en sí misma; un paisaje con condiciones y condicionantes deshumanizantes, pero donde habitan cuerpos y cuerpas de humanidad; "entre lo indisponible de la existencia humana, y lo que tenemos que hacer con nosotros mismos, con nuestra propia vida, con nuestro propio cuerpo (Mélich, Joan, 2009, p.92); se encuentran el deseo y lo deseante, allí están las amigas de alguien, hermanas, madres,

mujeres, novias, novios, disidencias y personas en su infinito despliegue de diversidad e identidad.

Esta concepción del imaginario que parece estar en la lejanía simbólica y territorial, se hace tangible, se traspasan los controles, la seguridad y las rejas para que suceda el encuentro de los cuerpos y cuerpas; convirtiéndose en bienvenidas, en la felicidad del reencuentro, en un saludo, en miradas de complicidad, en preguntas, en dudas, en reclamos, en incertidumbre; confluyen en este universo la torta, el trava, *la que le va todo*, el machito, *la cotizada*, etc.

No es tan lejano como la propia sensación de lo desconocido cuando no habitas los espacios de la cárcel y llama la atención cuando alguien o en este casos alguienes esperan una nueva designación de cargos para volver a trabajar allí; pero también no es la misma lejanía cuando las privilegiadas somos nosotras, que decidimos volver y entrar pero que tenemos horarios ya marcados; cuando somos nosotras que con la excusa de los educativo a través del arte y la filosofía acercamos y acortamos las distancias de esos pequeños fragmentos de la herencia cultural que nos pertenece.

Se prohíbe la libertad de movimiento como ictus de estas medidas represivas y violentas, pero también se prohíbe el sentir y el habitar las múltiples formas de ser sexualidades, de explorar, del placer; "precisamente porque somos corpóreos, naturales y culturales, cualquier invariante estructural de nuestro modo-de-ser en el mundo, sea la que sea, deja necesariamente abierto un margen de posibles e infinitos aspectos de elección y decisión" (Mélich, Joan, 2009, p.80); pero en base a esto ¿cuántas posibilidades de ésas infinitas elecciones existen realmente para mujeres y disidencias privadas de libertad?, ¿cuántas de estas posibilidades existen realmente en mujeres y disidencias NO privadas de libertad?, ¿cuántas existen solo por el hecho de identificarse mujeres?

La sexualidad de éstas y las disidencias además forman parte de una institución carcelaria que reprime sus deseos, identidades y formas de afectos; pero también se habilitan, en menor medida lugares de resistencia que conceden el deseo de ser otra, otro, otre, que ayudan a soportar las trayectorias de vidas inmersas en las múltiples complejidades y dolores que es el vivir en en el encierro; "el deseo es ilusión porque es esperanza, porque nos ilusiona, nos mueve, pero al mismo tiempo el deseo es ilusión, es ficción, es, en definitiva, narración" (Mélich, Joan, 2009, p.90), nuestra historicidad de ser en el mundo, nuestras narrativas de vida, dependen de esos lugares de encuentro, con los, las, les demás y en nuestra construcción constante en la apropiación o transformación de este deseo, la construcción de nuevos vínculos afectivos y la dimensión erótica que brota en pequeñas esquirlas en los pasillos y salones; y con mayor medida, en los módulos y celdas; ¿éstas se conforman como estrategias de supervivencia o expresiones legítimas de deseo? La sexualidad y el deseo sexual "discurren en una perspectiva, que no puede estar condenada a trazos inmarcesibles ya estabilidades indeclinables, en todo caso se trata de negociaciones permanentes de cada individuo en contextos históricos y sociales determinados" (Barranco, Dora, 2014, p.22).

Aunque la cárcel intenta normalizar, oprimir la sexualidad, y reprimir los cuerpos y cuerpas, ellas, ellos, elles, generan resistencias íntimas y cotidianas que se expresan a través del placer, la estética, el afecto, el deseo y la reapropiación simbólica del cuerpo; *"profe acá cuando están presas todas son raras"* exclamaba una estudiante bajo la premisa de que era lo que les gustaba y haciendo referencia en que en esto espacios *valía todo* dejando entrever que esas rarezas se expresan en identidades lésbicas, bisexuales y trans, siendo también invisibilizadas, discriminadas o simplemente incomprendidas e inexistentes en lo narrativo.

En suma las categorías de *normalidad* esperables desde la mirada patriarcal (desde parámetros de hembra, mujer, femenina, heterosexual, y monogámica), para su sorpresa la

inmensa mayoría se encontraba por fuera de éstos, formando parte de las disidencias y por tanto de esas *rarezas* que se expresaban en un principio ¿En qué medida estas experiencias cuestionan las categorías normativas de género y sexualidad incentivando a nuevas interrogantes en torno a sí mismas y a sí mismos?

De este modo la cercanía del espacio brinda miradas cómplices, risas, apertura, sensación de seguridad, porque estamos, nos encontramos en un espacio seguro paradójicamente dentro de la inseguridad, donde todas y todos saben que justo ahí, en esa cápsula de encuentro que formamos en conjunto, nadie puede salir herida/o de dicho espacio, ya que esta sensación de seguridad genera posibles de libertad dentro del encierro, esfuma los muros por un momento, permite imaginar, sentir/se, ser y hallarse en el mundo más allá de las circunstancias que nos toca vivir.

En este transitar de la música y la filosofía con nuestras/os estudiantes, en este sentir y analizar lo que escuchamos, lo que sentimos y lo que somos, aflora la capacidad de pensarse, entenderse como parte, como sujeto capaz de reconocer su propia ontología, su propio ser en el mundo, y entender que más allá de las imposiciones, de los roles impuestos desde estructuras que devienen de la colonialidad, hoy cada una/o puede devenir en el mundo como sujeta/o reconocida/o, aceptando y aceptándose, en medio de la hostilidad del mundo y de su propio mundo que hoy las y los subordina.

En este reconocer/se fue posible apreciar el despojo de ciertas performatividades adquiridas a modo de barrera de seguridad, apreciando de esta forma la soltura en el propio reconocimiento; comprender que ser quienes somos, actuar como nos percibimos, mostrarnos al mundo abrazando nuestro sentir, puede ser una posibilidad que en ocasiones hacen necesaria la lucha por ello.

Así pues, de este encuentro, de esta suerte de cápsula de seguridad, emergieron reconocimientos propios mediante risas y anécdotas, mediante preguntas, respuestas y análisis y por sobre todo, mediante respeto y cuidado.

Conclusiones

Estos abordajes se constituyen como una introducción, como un umbral que invita a seguir preguntándonos y cuestionándonos sobre una sexualidad integral entendida no únicamente desde la esfera íntima e individual, sino también como territorio de poder y resistencia. Esta perspectiva se vuelve aún más necesaria en contextos donde las vulneraciones se agudizan, como lo es la cárcel de mujeres y disidencias. Allí, incluso cuando todo parece minuciosamente vigilado y controlado, el deseo, la ternura y los afectos logran abrir grietas, y esas fisuras, pequeñas pero persistentes, pueden devenir profundamente disruptivas y, al mismo tiempo, políticas.

En este recorrido se hizo visible el interés, la apertura, la receptividad y la demanda hacia la participación en espacios de educación sexual integral. Por ello, sostenemos y reivindicamos el derecho de estos espacios históricamente vulnerados, los cuales se encuentran estipulados en la Ley Nacional de Educación, pero que no son garantizados ni prioritarios en las políticas educativas. De este modo, se abre también un campo de acción profesional y de especificidad educativa que lejos de ser accesorio, es fundamental para seguir ensanchando los márgenes de lo posible.

Referencias bibliográficas

Barrancos, D. (2014). *Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva*. Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, Vol. 11, No. 2. (pp.17-46).

Mélich; J. C. (2009). *Antropología de la situación. Una perspectiva narrativa. Experiencia y alteridad en educación* Carlos Skliar Jorge Larrosa (comp.) (pp. 79-96). Editorial: Homo Sapiens.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Editorial: Paidós. Barcelona.

Comentario al artículo "Polifonías del Pensamiento: Diálogos entre Música, Filosofía y Género" de Jessika Leites y Daniela García Falcón

Comenta: Dalton Rodríguez

Muy buen trabajo donde una narrativa crítica de la construcción y práctica de la sexualidad y género explora dispositivos pedagógicos y metodológicos que nutren un espacio de vacancia de la práctica educativa.

Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo
Luis Piera 1992, piso 2, Montevideo - Uruguay
montevideo@unesco.org
https://www.unesco.org/es/fieldoffice/montevideo