unesco
Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

La experiencia a través de la palabra

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

Equipo docente responsable del proyecto:

Bove, María Eugenia;
Camors, Jorge,
Cancellara, Vicente,
Dambrauskas, Alicia;
Turnes, Gianela

Publicado en 2024 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 2024

© UDELAR 2024

ISBN: 978-9974-0-2185-3

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; 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 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: Culminación de la educación formal, Educación no formal con personas jóvenes y adultas, Educación y Trabajo, Educación y Ciudadanía, Aprendizaje basado en proyectos, Educación de personas en situación de privación de libertad, Educación de personas adultas mayores y Talleres de sensibilización y formación en cooperativismo.

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 **6**

Prueba dada, prueba celebrada. Importancia de la intermediación pedagógica en los procesos educativos. **9**

Comentarios al Artículo "Prueba dada, prueba celebrada. Importancia de la intermediación pedagógica en los procesos educativos." de las autoras: Stephanie Cuadrado, María Inés Moreira, Victoria Castelo y Ana Medina 16

Formación de personas jóvenes y adultas. Apuntes desde una experiencia de articulación de Formación y Trabajo **18**

Comentarios al Artículo "Formación de personas jóvenes y adultas: Apuntes desde una experiencia de articulación de Formación y Trabajo" de Yolanda Oyarbide 24

Si se fortalece una, nos fortalecemos todas **26**

Comentarios al artículo "Si se fortalece una, nos fortalecemos todas" de Magdalena Etchegoyen y Gabriela Midón 33

Una experiencia educativa llevada adelante por formadores/as de la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM (ENFORMA) durante 2023 ..... **35**

Comentarios al artículo "Una experiencia educativa llevada adelante por formadores/as de la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM (ENFORMA) durante 2023" de Fernando ZERBONI 43

La educación en contextos de encierro ¿un inconveniente? **45**

Comentarios al artículo "La educación en contextos de encierro ¿un inconveniente?" de Julia Scopesi y Ana Medina 51

Enseñar, aprender y evaluar desde una perspectiva de inclusión **52**

Comentarios al artículo "Enseñar, aprender y evaluar desde una perspectiva de inclusión" de María Graciela García 59

Relato y reflexiones sobre algunos aspectos de la experiencia educativa en el taller de UNI3 ..... **60**

Comentarios al artículo "Relato y reflexiones sobre algunos aspectos de la experiencia educativa en el taller de UNI3" de Ana María Vacca Errazquin 68

Relato de la experiencia de una educadora en tres modalidades de trabajo **69**

Comentarios al artículo "Relato de la experiencia de una educadora en tres modalidades de trabajo" de Paula Neves 74

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, en su modalidad formal y no formal, es un campo específico de la educación, reconocido en la Ley 18.437 General de Educación del año 2008, pero que sigue siendo poco visibilizado y reconocido. 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 otros. 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 2023 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 siguientes líneas: 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 motivación y propuesta de la Cátedra, 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.)

Los interesados 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 6 de diciembre del mismo año 2023 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 8 trabajos con autoría de 11 educadoras y 1 educador.

Las temáticas a las que ellos refieren se distribuyeron de la siguiente forma: Culminación de la educación formal, Educación no formal con personas jóvenes y adultas, Educación y Trabajo, Educación y Ciudadanía, Aprendizaje basado en proyectos, Educación de personas en situación de privación de libertad, Educación de personas adultas mayores y Talleres de sensibilización y formación en cooperativismo.

Dentro de este conjunto temático, se apreció una fuerte preocupación y trabajo para apoyar los procesos de las personas jóvenes y adultas en la culminación de la educación básica y promover la continuidad educativa.

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.

En este contexto, se prestó particular interés a la situación de las mujeres en general y de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, así como con medidas privativas y no privativas de libertad. Muchas de aquellas desempeñando a la vez funciones y tareas de atención, cuidados y educación de niños y niñas en un contexto de encierro junto a sus madres.

Por otra parte y esto parece bien interesante para significar la concepción de educación "a lo largo de toda la vida", se presentó un trabajo describiendo y reflexionando sobre talleres de educación no formal con personas adultas mayores.

Por último, para significar la concepción de educación "a lo ancho de la vida", se presentó un trabajo describiendo y reflexionando sobre las experiencias educativas con hombres y mujeres que integran una cooperativa de vivienda por ayuda mutua para construir el sujeto colectivo que la habita, entendiendo que las personas que la integran construyen el sentido de "ser parte de" y no solo el sentido de "vivir en".

El campo del trabajo educativo con personas jóvenes, adultas y adultas mayores no cuenta con profesionales que provengan de una formación terciaria o universitaria específica para ese trabajo. Se trata de trabajadores/as, profesionales y voluntarios/as con una muy buena disposición a sistematizar su experiencia y reflexionar sobre sus prácticas educativas. Esa disposición constituye una contribución significativa y relevante a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) como campo específico, integrante del amplio y vasto espacio de la educación, y contribuyendo a una mayor densidad teórica y metodológica.

Esta primera convocatoria a educadoras y educadores nos anima a ya empezar a pensar en una nueva en el futuro próximo, que podrá incluir otras especialidades y modalidades en que se ejerce el rol de educador/a EPJA, en otros contextos, con otros desafíos, convencidos/as de la importancia y la necesidad de potenciar sus políticas y programas, para favorecer el derecho a la educación de todas las personas, a lo largo y a lo ancho de la vida.

Equipo docente responsable del proyecto

Prueba dada, prueba celebrada. Importancia de la intermediación pedagógica en los procesos educativos.

Stephanie Cuadrado[*]
María Inés Moreira[**]
Victoria Castelo[***]
Ana Medina[****]

* Maestra de Educación Primaria, integrante de la dupla de educadoras PAS Maldonado

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, integrante de la dupla de educadoras PAS Maldonado

*** Maestra de Educación Inicial, integrante de la dupla de educadoras PAS Rocha

**** Licenciada en Sociología, integrante de la dupla de educadoras PAS Rocha

1. Contexto. Marco internacional

Resulta pertinente comenzar contextualizando Acredita CB en el marco del esfuerzo que vienen realizando los sistemas educativos a nivel global y regional en la generación de políticas educativas que garanticen el derecho a la educación para todas las personas y durante toda la vida.

Partimos de la dificultad que aún persiste en la actualidad, en la cual en general los sistemas de calificación están centrados en los aprendizajes formales que se adquieren en instituciones educativas. Como resultado, un gran cúmulo de los aprendizajes de las personas no es reconocido, lo que se traduce en que muchas de ellas no se sientan motivadas a continuar estudiando. Esto implica que estemos subutilizando o desperdiciando parte del talento y de los recursos humanos de las sociedades. Dado lo expuesto anteriormente, es fundamental generar los mecanismos para que los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos a lo largo de su vida en diferentes contextos, que van más allá de la educación formal, sean visibles, evaluados y acreditados.

Ante el hecho constatado de la necesidad de valorizar los diferentes aprendizajes de las personas a lo largo de la vida, se promueve la creación de sistemas de reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de todos los resultados del aprendizaje, como formas de visibilizar y valorar las diferentes competencias, es decir, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que las personas han logrado incorporar en diversos contextos, a través distintos medios y en diferentes etapas de su vida. En este sentido, la implementación de sistemas de RVA en relación con las políticas de educación y formación viene ganando relevancia en los estados que integran la UNESCO, como instrumento para generar mayores condiciones de equidad en relación a la reducción de la pobreza, la creación de puestos de trabajo y empleo, y la inclusión social, En la última CONFINTEA, celebrada en Marruecos en 2022, en sus Recomendaciones para la acción, suscritas por 142 delegaciones, en su numeral 25, hace referencia específicamente a la relevancia de las políticas de reconocimiento y acreditación de aprendizajes.

Tal como lo plantea el documento elaborado por UNESCO, en la actualidad, resulta fundamental generar oportunidades de aprendizaje para todas y todos, durante toda la vida, fortaleciendo las trayectorias educativas, con la finalidad de enfrentar los retos de un mundo cambiante. El reconocimiento de las competencias adquiridas contribuye a mejorar sustantivamente la autoestima y el bienestar de las personas, motivándolas a continuar aprendiendo y fortaleciendo sus oportunidades en el mercado de trabajo. El RVA puede

ayudar a integrar a amplios sectores de la población rezagados, en un sistema de educación y formación más abierto y flexible, con la consiguiente inclusión social que conlleva.

La acreditación de saberes en el contexto nacional

Cabe mencionar que la acreditación de saberes da cuenta de aquellos procesos que permiten el reconocimiento, la validación y la certificación del conocimiento tácito y explícito que posee una persona, en forma de competencia, a partir de los saberes que moviliza en su desempeño, independientemente de cuándo, dónde y cómo ellos han sido adquiridos.

La finalidad y objetivos de estos procesos dependen de la utilidad que tenga la acreditación, ya sea para el ámbito educativo como laboral.

Algunos aspectos a destacar de la acreditación de saberes en nuestro país:

- Toma como centro de la política a las personas y no a las instituciones, pues el reconocimiento, validación y acreditación es de los aprendizajes incorporados por los sujetos en el más amplio campo educativo: formal, no formal e informal.
- La finalidad esencial de los procesos de RVA es estimular la continuidad educativa de las personas jóvenes y adultas al reconocer lo ya aprendido y favorecer la navegabilidad en el sistema educativo.
- De cumplirse el propósito precedente, los efectos pueden trascender el ámbito educativo hacia el ámbito laboral, pues la mejora en sus calificaciones profesionales puede dar lugar a la ampliación de las oportunidades laborales de las personas.

Acredita CB

Acredita CB surge como respuesta a lo que expresan acuerdos internacionales y la Ley General de Educación Nº 18.437 (LGE, Nº18.437) que en su Art.1 reconoce a la educación como derecho humano fundamental, y establece que "El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa". El Art. 7, además, refiere a la obligatoriedad para los ciudadanos del Uruguay de completar la educación media básica y superior, y el Art. 39 plantea lo que debe entenderse por validación de conocimientos: el Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas podrá validar - para habilitar la continuidad educativa - los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo. Adicionalmente, la acreditación de niveles educativos se prevé como estrategia que nutre al Objetivo estratégico 1.21 del Lineamiento Estratégico 1 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En el sitio web Acredita CB de ANEP se plantea que su objetivo se centra en "garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos a la Educación Media Básica y propiciar la continuidad educativa".

ANEP viene implementando esta prueba desde el año 2020, en cuatro ciclos consecutivos. La misma se orienta a personas uruguayas ciudadanas o residentes, mayores de 21 años, que hayan finalizado la educación primaria y que, por diferentes razones, no ingresaron o no culminaron la Educación Media Básica. Su implementación es llevada a cabo por la Comisión Coordinadora de las Unidades de Validación de Conocimiento, con el apoyo

técnico del Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la ANEP.

La prueba se realiza cada año presencialmente, por computadora y en línea con el apoyo de CEIBAL, y en ella se evalúan las competencias de las personas inscriptas en tres áreas: resolución de problemas, lectura y escritura.

Acredita CB busca promover la culminación de ciclos educativos obligatorios que habilita, por un lado, la continuidad educativa hacia los siguientes niveles de educación formal, y por otro, la posibilidad de mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas. La concepción que subyace es que ambos factores son esenciales para la integración e inclusión social.

2. Dispositivo de apoyo pedagógico para el acompañamiento de las personas que se inscriben para dar la prueba Acredita CB - Programa Aprender Siempre - MEC

Pensar en un dispositivo de apoyo pedagógico supone la puesta en marcha de experiencias de acompañamiento y apoyo educativo -por un tiempo acotado- a las personas habilitadas para rendir la prueba de acreditación de la Educación Media Básica.

Con una perspectiva sistémica y de complementariedad entre la educación formal y no formal, el dispositivo implica la colaboración entre el MEC y ANEP como estrategia para profundizar en la Acreditación de saberes de jóvenes y adultos que desean culminar Educación Media Básica.

A grandes rasgos, esta propuesta de apoyo pedagógico está integrada por una población destinataria (personas jóvenes y adultas habilitadas para rendir la prueba), una propuesta de acompañamiento educativo en cinco departamentos en la edición 2023 (Lavalleja, Cerro Largo, Rivera, Maldonado y Rocha), que se implementa con la mediación de un equipo educativo (dupla de educadoras/es encargadas/os de poner a disposición el espacio/tiempo para el apoyo educativo) y un ámbito de orientación y seguimiento a distancia (coordinado desde el equipo del Programa Aprender Siempre (PAS)) y una referente pedagógica de la Dirección Nacional de Educación (DNE) donde se comparte, discute y construye la experiencia de manera colaborativa.

Desplegar un dispositivo de apoyo supone trabajo educativo. Un trabajo educativo que es desarrollado por las duplas, que (se) ponen a disposición, ofrecen, orientan, sostienen y motivan, y un trabajo educativo sobre sí que hacen los/as propios/as participantes al aceptar ocupar ese lugar, aprestarse a retomar metas y a movilizarse para recordar, ejercitar, incorporar nuevos saberes y ubicarse en situación de "prueba".

El trabajo educativo que desarrollan las duplas es integral, en el sentido de que se dirige a identificar dónde están las dificultades (que pueden ser cognitivas o socioemocionales), pero también las fortalezas, porque son ellas las que ofician como plataforma o punto de partida, desde donde rescatar las capacidades y proponer caminos que contribuyan a potenciarlas.

Hay una tarea que tiene que ver con ayudar a que el o la participante recupere y tome conciencia de lo que sabe y sus procesos de aprendizaje (metacognición) porque es desde ese reconocimiento que puede identificar lo que necesita ejercitar, y el tipo de barreras que le limitan (que a veces son del orden de los temores o los prejuicios, pero no por ello menos reales y vívidos). "Preparar" para la prueba entonces, va más allá de ofrecer explicaciones técnicas ante problemas de cálculo, producción escrita o manejo de la computadora.

Supone, muchas veces, destrabar aspectos del vínculo con lo educativo que hacen a las historias personales de cada participante: reconocer miedos, falsos supuestos u obstáculos frente a la tecnología y otros campos del conocimiento; ubicar el derecho a la educación por sobre cualquier aspecto, y desde ahí horadar la idea del "no poder". Implica trabajar aspectos motivacionales a partir de que se hagan evidentes para los y las participantes sus avances, colocando metas que al mismo tiempo les desafíen.

El trabajo educativo no es improvisación. Lo planteado hasta ahora requiere planificación y anticipación por parte de los educadores y las educadoras, que deben ser conocedores de estrategias y métodos para que los y las participantes puedan recorrer los caminos del aprendizaje de la mejor manera. Ante personas adultas, demandantes y con una meta clara en el horizonte (rendir la prueba y salvarla) los educadores y las educadoras deben desplegar variadas estrategias y ser capaces de adaptaciones didácticas que ubiquen al sujeto adulto/a en el centro y a sus intereses como fermento para su motivación y avance.

El desarrollo de estos dispositivos de apoyo confirma la valía del trabajo en duplas, y su integración con perfiles profesionales complementarios; ello se vuelve fundamental para el abordaje educativo de aspectos cognitivos y socioemocionales, ante la ansiedad que supone la prueba y el acotado tiempo del acompañamiento.

3. Reflexiones sobre la experiencia

Las reflexiones que nos proponemos en este artículo van enfocadas hacia dos aspectos que nos parecen fundamentales: el trabajo en el dispositivo de apoyo a través de duplas, y el acompañamiento atendiendo no sólo los aspectos pedagógicos sino también las habilidades socioemocionales de los y las participantes.

En lo que refiere al trabajo en dupla consideramos que resultó un desafío que cada equipo se conociera recién al momento de la implementación del dispositivo de apoyo para la construcción del vínculo pedagógico. Conocerse es de suma importancia para lograr la complementariedad e identificar las fortalezas de cada integrante del equipo y generar acuerdos en los modos y estrategias de abordaje de la tarea. Pese a los obstáculos temporales a los que se enfrentó este vínculo, se lograron experiencias que dan cuenta de la riqueza del trabajo en duplas. Nos referimos concretamente al potencial del enfoque socioeducativo que se propuso en los dispositivos pensados desde el PAS, con una mirada integral conformando las dupla con dos perfiles distintos, uno con mirada dirigida hacia lo social y el otro hacia lo pedagógico.

En este sentido, también observamos como un aspecto positivo a la hora de enfrentarnos a las tareas, las potencialidades de cada integrante de la dupla, que permitieron abarcar diversas tareas en simultáneo, así como el trabajo con el grupo. Entre estas tareas podemos destacar el acercamiento individualizado a la par que el trabajo grupal, proporcionando retroalimentación constante, empleando diferentes recursos y herramientas como la autoevaluación, co-evaluación y evaluación entre pares.

Al decir de Edgar Morin, "tener la cabeza bien puesta", para el momento de pensar el espacio educativo y la planificación, hacerlo con aptitud para plantear y analizar los problemas, así como contar con principios organizadores que vinculen los saberes y le den sentido.

Por otro lado, desde nuestra vivencia como educadoras se percibe claramente la diferencia con los dispositivos llevados adelante en la educación formal, donde los docentes ejercen su rol en mayor soledad, con la notoria pérdida de intercambios y diversidad que eso supone.

En cuanto al otro punto de reflexión, en torno a las habilidades socioemocionales entendemos y vivenciamos la importancia de su abordaje como parte constitutiva de

la intervención pedagógica. Desde el dispositivo de apoyo a Acredita CB se brindan oportunidades de aprendizaje a personas adultas, evidenciando los beneficios que conlleva en su desarrollo personal, social y laboral. Identificar los desafíos y obstáculos a los que se enfrentan los y las participantes en su proceso de aprendizaje y comprender la relevancia de su participación activa, es parte de las tareas del abordaje socioeducativo.

Trabajar con adultos implica tener en cuenta varios factores propios de la etapa: nivel educativo alcanzado, experiencias laborales y personales y la motivación que los lleva a enfrentarse a esta instancia evaluativa. Esto representa un desafío a la hora de diseñarla implementación de la propuesta, considerando las diversas trayectorias.

Durante el proceso visualizamos que la preparación para la prueba de Acredita CB - que es una prueba por competencias- implica un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para enfrentar situaciones reales y desafiantes. Por lo tanto se priorizó el aprendizaje significativo y la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos diversos.

Promovimos el trabajo en equipo y la colaboración entre las y los participantes, lo que permitió desarrollar habilidades de comunicación, liderazgo y trabajo en grupo.

Entre las competencias nos encontramos con lo socioemocional atravesando la propuesta, siendo de vital importancia reconocer el "equipaje" que cada participante trae consigo: lo vivido en experiencias previas educativas y personales, los conocimientos y habilidades, y los sentires con respecto a sus capacidades y potencialidades; todo lo cual debe ser considerado en el acompañamiento. En este sentido, algunos de los aspectos que tuvimos en cuenta fueron: el recibimiento que se brinda a los y las participantes en el espacio, la generación de un buen clima de integración y la promoción de la grupalidad, el manejo de los estados de ánimo, entre otros.

En relación al "equipaje", pudimos observar que algunos/as participantes se sentían intimidados/as o inseguros/as debido a la idea de volver a estudiar después de mucho tiempo, o por considerar que presentaban dificultades para comprender ciertos conceptos, las visiones que tenían de sí mismos o desde su entorno.

En el transcurso de este proceso se continuó observando cómo lo socioemocional atraviesa los encuentros. Los y las participantes lograron expresar sus miedos, sus ansiedades, sus avances, sus seguridades.

A medida que se fortalecía el vínculo, pudieron compartir los motivos que les llevaron a inscribirse en la prueba. Hay quienes llegan por motivos vinculados a una búsqueda personal, para resolver temas pendientes consigo mismos/as, para brindarse a sí mismos/as una oportunidad de crecer y seguir estudiando. A otros los/as acerca un tema laboral, de ascenso o búsqueda de nuevas posibilidades de inserción.

Para muchos/as este tramo de su vida significó dar solución a una necesidad imperiosa por cuestiones laborales. Dar ese paso porque es una exigencia del trabajo y no importa mucho aprender, sino salvar la prueba. Citamos el ejemplo de un participante que orgullosamente decía que al culminar la escuela había ido un año al liceo y lo repitió; al siguiente año comenzó de nuevo y fue solo un día, contaba que en ese momento dijo que nunca más volvería a estudiar y se puso a trabajar. Ahora que es adulto, le piden en el trabajo completar el Ciclo Básico y no quiere tampoco concurrir presencial a la UTU. Asistió a pocos encuentros y luego nunca volvió. No sabemos si rindió la prueba.

Otro aspecto que pudimos apreciar se relaciona a los motivos para la desvinculación del sistema educativo formal: en algunos casos no hubo quien les alentara, en otros fue por

comenzar a trabajar a edades tempranas, hay quienes manifiestan que no continuaron por sentirse frustrados, por no aguantarse en el salón y por la cantidad de materias y exigencias que implica sostener el cursado.

Estos relatos reiterados, nos llevan a reflexionar sobre qué pasó antes. ¿Qué experiencias traen? ¿Qué pasa con el sistema educativo que no contiene a todas las diversidades? ¿Por qué no logra la integración y sostén? ¿Qué pasa con las miradas docentes, los vínculos conformados y las devoluciones que se brindan?

En nuestro recorrido como duplas constatamos lo que genera el abordaje de los aspectos socioemocionales en los procesos educativos. Pudimos apreciar cambios positivos en relación a la actitud, a la visión de sí mismos/as y al relacionamiento con otros. Pudimos ver el entusiasmo ante el desafío, la posibilidad de brindarse los tiempos para poder practicar en casa… disfrutar del espacio y del encuentro… reir del error.

Dejamos a modo de cierre, algunas palabras textuales de participantes que demuestran las implicancias de lo socioemocional en los procesos de aprendizaje:

> *"Le enseñé a todos mis hijos con lo que aprendí en la escuela... ahora me toca a mí… soy vieja… todo eso lo sé… y de la escuela".*
>
> *"A mí me inscribió mi familia".*
>
> *"Me impulsa mi esposo".*
>
> *"A mí me inscribió una amiga y ni siquiera vino nunca por acá".*
>
> *"Todos deberían tener una instancia de estas".*
>
> *"Solos no se puede".*
>
> *"Me enseñó mi hijo… que me vio complicada con la regla de tres, vio que no entendía y me explicó toda una tarde".*
>
> *"Mi logro personal es haberlo intentado y haber sido parte de esto"*
>
> *"Mi celebración personal en este día es… pude liberar mis miedos del no puedo… Todo empezó un día cuando me hice la pregunta ¿por qué yo no? y desde ese día empecé mi celebración".*
>
> *"Me cuesta mucho pero es algo a mejorar con trabajo y tiempo"*
>
> *"Es un comienzo para seguir y no bajar los brazos… Creo que el espacio educativo es muy importante en este proceso".*

Referencias bibliográficas

ANEP Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/plan-educativo-20-24

https://acredita.anep.edu.uy/

Morin, E. (2002) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa - 1ª ed.5 reimp. - Buenos Aires: Nueva. Visión, 2002.

MEC La acreditación de saberes: una oportunidad para la transformación del sistema educativo en Uruguay.

Ley General de Educación, Nº 18.437, Montevideo, 2008.

Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 | Administración Nacional de Educación Pública

UNESCO. (2012) Directrices para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal.

UNESCO/UIL, CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos, https://www.uil.unesco.org/es/septima-conferenciainternacional-de-educacion-adultos (recuperado 8 de julio de 2022).

ANEP RESUMEN EJECUTIVO Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/RESUMEN%20Plan%20de%20desarrollo%20educativo%202020-24%20v2023.pdf

https://acredita.anep.edu.uy/

Comentarios al artículo "Prueba dada, prueba celebrada. Importancia de la intermediación pedagógica en los procesos educativos." de las autoras: Stephanie Cuadrado, María Inés Moreira, Victoria Castelo y Ana Medina

Comenta: Alicia Dambrauskas

Se trata de un artículo de autoría colectiva e interdepartamental (Maldonado y Rocha) y por tanto para comenzar, amerita que este esfuerzo sea reconocido, añadido a la voluntad de registrar la experiencia.

Un segundo mérito del artículo es la originalidad y relevancia del tema. Aborda un tema de sustantiva importancia como principio de justicia social para el ejercicio del derecho a la educación y que recién en esta cuarta edición del año 2023 está siendo más visibilizado por la sociedad en su conjunto. Es una política de Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA), que si bien tiene antecedentes de larga data para el nivel primario, resulta ser una política novedosa para la Educación Media Básica (EMB). El universo potencialmente destinatario de esta política es muy grande. Alrededor de un 65% de la población mayor de 25 años tiene educación primaria como máximo nivel educativo alcanzado (INE, 2021). Esto representa a 880.000 personas.

La originalidad está brindada además por quienes son las autoras de este artículo, es decir, las educadoras que acompañan a las personas que transitan la experiencia. Realizamos esta observación pues es una perspectiva privilegiada para la comprensión general de los temas educativos, pero que usualmente no suele incursionar en el registro escrito, y este registro sería muy importante como insumo para la adopción de decisiones en materia de política educativa.

Señalamos también que es una experiencia desarrollada por una dupla de educadoras, lo cual da una impronta de trabajo educativo colaborativo, en complementariedad (no comparten el mismo perfil profesional), que no es la lógica de trabajo habitual en el sistema educativo formal. Y por añadidura, se trata de una tarea educativa por competencias, desafío profesional interesante teórica y metodológicamente hablando, para quienes se han formado en base a contenidos.

Por otra parte, son interesantes las características del trabajo desarrollado, pues, más que oficiar de "enseñantes", las educadoras realizan mediación pedagógica. Nos remitimos a las palabras de quienes escriben:

(…) ayudar a que el o la participante recupere y tome conciencia de lo que sabe y sus procesos de aprendizaje (metacognición) porque es desde ese reconocimiento que puede identificar lo que necesita ejercitar, y el tipo de barreras que le limitan (que a veces son del orden de los temores o los prejuicios, pero no por ello menos reales y vívidos). "Preparar" para la prueba entonces, va más allá de ofrecer explicaciones técnicas ante problemas de cálculo, producción escrita o manejo de la computadora. Supone, muchas veces, destrabar aspectos del vínculo con lo educativo que hace a las historias personales de cada participante.

Aquí es importante destacar que este trabajo educativo -que podrá considerarse hoy como natural- tuvo resistencias del sistema en un inicio. Se entendía que no era necesario, pues las personas solo debían evidenciar las competencias que tenían. Pero la práctica ha demostrado que esto no es un logro mecánico. Como lo explicitan en su artículo, quienes primero deben descubrir que saben son las personas participantes y ese saber se descubre en el hacer.

El camino al descubrimiento de que efectivamente se tienen conocimientos por parte de las y los participantes, antes no auto-percibidos, tiene múltiples complejidades que se describen en el artículo: ante todo, son sujetos adultos (un desafío en sí mismo pues al ingresar un adulto lo hace con su historia a cuestas), es necesario un diagnóstico como punto de partida, planificar la intervención en forma conjunta por la dupla, desde diferentes posturas y marcos conceptuales de referencia, durante el proceso deben manejar la tensión del trabajo individualizado y grupal y hacer evaluación y co evaluación. Todo esto en un marco temporal muy breve: un par de meses.

Si bien no está dicho, deseo añadir otra tensión: desarrollar toda la actividad como huésped de otra institución con la que no se tiene vínculo laboral y hacer de ese espacio donde se es un huésped, un lugar capaz de ser habitado por otros/as que traen sus ansiedades e incertidumbres y generar la confianza necesaria para que así sea percibido.

La centralidad otorgada a las y los participantes de la experiencia es tan jerarquizada que luego de instalar algunas preguntas que interpelan al sistema educativo por la desvinculación de quienes, a pesar de todo, abrazan la oportunidad de seguir estudiando, las educadoras en el cierre de su artículo, de profunda reflexión pedagógica, no evocan las palabras de un pedagogo reconocido, sino las voces de quienes fueron sus sujetos educativos.

Formación de personas jóvenes y adultas. Apuntes desde una experiencia de articulación de Formación y Trabajo

Yolanda Oyarbide[*]

* Psicóloga, CENFORES

Introducción

Este artículo procura rescatar -desde la memoria- la experiencia transitada como docente y supervisora de cursos en el Centro de Formación y Estudios –en adelante CENFORES- del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, en adelante INAU. Esos cursos fueron diseñados para personas que desempeñaban funciones y tareas de atención, cuidados y educación de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA); en especial de las infancias que transitaban situaciones y contextos de vulnerabilidad, así como de quienes cumplían medidas privativas y no privativas de libertad.

La intención es hacer foco en una línea de trabajo que tiene en las personas jóvenes y adultas sus beneficiarios, sin que la instrucción sea el objetivo principal. Importa consignar que la Formación para el trabajo supone una potencialidad que no acaba en el desempeño laboral y puede convertirse en motor y promotor del desarrollo personal y la continuidad educativa.

Para tomar contacto con esta experiencia es imprescindible situar contextos e identificar condiciones que la rodearon, dejando constancia de que sólo se abordará n dispositivo sin profundizar en sus fundamentos, optando por una descripción que muestre su sentido y alcance.

Desde inicios de los años 1990 CENFORES desarrolla actividades de formación y capacitación, destinadas a trabajadores/as. De ellas, se selecciona la *Formación Básica de Educadores* por ser una línea que abarca el mayor número de trabajadores/as y que cuenta con menor desarrollo en este campo, debido a un significativo ingreso de funcionarios/as a INAU y a la firma de numerosos convenios del Estado con Organizaciones No Gubernamentales (en adelante ONG). Como resultado surgieron programas, planes y proyectos y por ende, creció el número de trabajadores/as en el campo. Fue así que decenas de personas asumieron funciones de cuidados y educación, sin contar con formación específica (no era un requisito de ingreso) y la mayoría de las veces, incluso, trabajaban sin orientación o supervisión sistemática. En un escenario de crecimiento y expansión, a juicio de CENFORES, la formación pasaba a ser una necesidad, aunque –como veremos- nunca llegó a ser una completa exigencia.

Es así que en esos primeros años de la década de los años 1990s y con el objetivo de contribuir a una especificidad poco conceptualizada en lo local, la vieja Escuela de Funcionarios del INAME –devenida luego en CENFORES- inauguró el camino a una nueva figura profesional (la *Formación de Educadores Sociales*) a la vez que se propuso formar a

quienes ya trabajaban en el campo (*Formación Básica de Educadores*). Esto sin dudas se constituyó en una apuesta y una estrategia innovadora y removedora.

Si navegar es necesario, contextualizar preciso es

La historia previa de CENFORES se inicia en la década de los años 1970 como *Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño* (luego INAME), pero el foco de este trabajo recorta la mirada a su resurgimiento, a partir de 1989, cuando comienzan a desarrollarse las primeras actividades formativas.

En ese entonces, apenas terminada la dictadura, comenzaba a develarse la durísima realidad de un país que concentraba la pobreza en los más jóvenes de la sociedad. Y dio lugar a la infantilización de la pobreza, conceptualización derivada de los trabajos de investigación del Arq. Juan Pablo Terra, en relación a la pobreza y sus efectos en la infancia uruguaya. Pobreza y desamparo de las familias, que se plasma –a excepción de la educación formal obligatoria- en una escasísima oferta pública para la atención socio educativa de la Primera Infancia (0 a 5 años)[1], las Infancias (6 a 12 años) y Adolescencias (13 a 18 años).

Pero, además, un país de grosera desigualdad territorial y generacional, que respondía a las infancias en problemas mayoritariamente con internación o reclusión y en el peor de los casos, con descuido y muerte, como las ocurridas en el incendio del *Hogar Yaguarón* (1987) donde perdieron la vida 4 adolescentes mujeres.

Este hecho movilizó -como tal vez no había ocurrido en años- a los noveles parlamentarios, autoridades ministeriales e institucionales, y provocaron una serie de cambios políticos, conceptuales y prácticos.

Pero, además, un país que ratifica la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN) *al año siguiente* de ser aprobada por la ONU (1989), que traía consigo un paradigma impensado hasta la fecha, a partir del cual niñas, niños y adolescentes pasan a tener Derechos que deben ser respetados, protegidos y promovidos. Con la CIDN, dejan de ser *Tutelados* para pasar a ser *Sujetos de Derechos*, con necesidades, intereses y potencial propio, lo que supone -además de voz y opinión- una existencia singular que exige de las personas adultas, prácticas de *protección y promoción* que contribuyan efectivamente al desarrollo pleno e integral de NNA.

En ese contexto de necesidades y exigencias nuevas, es un país que no cuenta con *formación específica* ni marcos teóricos sistematizados que permitan describir y conceptualizar la particular *función educativa* a desplegar en ámbitos institucionales que no son ni la familia ni la escuela.

En forma esquemática, se puede decir que, entre las *urgentes* políticas sociales y las infancias *en riesgo*, se encontraban las y los trabajadores, convocados por un *puesto de trabajo* que no necesariamente enunciaba la importancia de la función que habrían de asumir. Por detrás –o por delante- la *Convención*, que abre el largo proceso de conocer, comprender e integrar un paradigma que no sólo cambia la forma de ver a niños, niñas y adolescentes, sino que obliga a modificar concepciones, marcos y prácticas.

En suma, en un escenario acostumbrado a *tratar* tarde y mal los síntomas, había mucho para zurcir y crear.

---

1 Hasta la creación de los CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia) de gestión público-privada en el primer gobierno post-dictadura.

Si la Educación es un Derecho, la función educativa pasa a ser una exigencia

El CENFORES, proyecto encabezado por Jorge Camors, es contemporáneo de la CIDN y se constituye en el primer centro público *especializado en temas de infancias, adolescencias y familias*. Funda su especificidad en la **función educativa**, a partir de la convicción de que niñas, niños y adolescentes deben recibir una atención de calidad y que la función educativa es más amplia y diversa que la escolarización. Introduce el enfoque *educativo* por sobre el "control" socio-sanitario y se compromete con la profesionalización de las y los Educadores/as. El camino elegido fue el de la *Formación, estrategia* que contó con los aportes de profesionales locales, la *cooperación* extranjera y la producción de conocimientos surgidos de la sistematización y los *Estudios* del propio Centro.

En tanto la formación pretendía incidir en la práctica educativa, educadoras y educadores –actuales o futuros- conformaron la *población objetivo principal*. Sin embargo, se diseñaron también cursos y talleres para otras *figuras* del campo (Psicólogos, Trabajadores Sociales, Maestros, Médicos, Cocineros, Inspectores); otros orientados a determinadas *funciones* (de Dirección, Coordinación; Supervisión) o dirigidos a Equipos de trabajo. Otros cursos y talleres se organizaron a partir de algunos ejes temáticos específicos, que por su naturaleza resultaban del interés de distintas figuras y funciones institucionales.

La Formación Básica de Educadores

En relación a formación, se destacan –por dimensión, alcance y permanencia- la Formación de Educadores Sociales (FES, Carrera terciaria) que introdujo en el campo una figura profesional inexistente a la fecha y la Formación Básica de Educadores (en adelante FBE), dirigida en exclusividad a quienes ya trabajaban con niños, niñas o adolescentes, principalmente en centros diurnos, clubes de niños o internados.

Conformada en 3 Niveles o módulos (A, B, C) totalizaba 420 horas, que si se cursaban con continuidad implicaban – para una clase semanal de 6 horas - un año y medio de cursada.

El Nivel A era la puerta de entrada a la formación. Por esa razón, en él se presentaban –en forma panorámica- la totalidad de contenidos del curso. En los siguientes niveles, se irían desplegando y articulando con complejidad creciente - las principales referencias teórico-conceptuales. Ellas a su vez, serían puestas en diálogo con las prácticas cotidianas. Era un módulo-sinopsis, que invitaba al/la participante a continuar, pero que también le presentaba lo que aún no sabía.

El Nivel B -cuyo eje central es la *Relación Educativa*- se subdividía en B1, B2, B3, que abordaban sus componentes principales: niños, niñas y adolescentes, el *Rol* del Educador/Educadora y algunas de las herramientas básicas del/la Educador/a.

El Nivel C –además de contenidos propios- resultaba un módulo-síntesis porque concentraba reflexión y acción en el diseño e implementación de una *propuesta educativa* que elaboraba cada Educador/Educadora, a partir de una situación que pretendía modificar. Esa propuesta es un *proyecto* que contenía su *punto de partida*, los *objetivos* que se proponía alcanzar, los fundamentos en los que se apoyaba y la *justificación* de la propuesta educativa a implementar. Incluía detalle y cronograma de las actividades, *evaluación* de la propuesta ejecutada y un capítulo final de carácter reflexivo en relación al Rol y la función educativa que asumía.

En la FBE, cada nivel tenía requisitos de aprobación, bajo forma de prueba o trabajo individual, además de exigir el 80% de asistencia a las jornadas presenciales. Se certificaba la aprobación parcial de cada módulo y al completar la totalidad, se hacía entrega de un

diploma. Ni la aprobación ni el abandono significaban cambios administrativos para el participante.

De los Contenidos y la Metodología

Con distinta intensidad y profundidad –pero siempre vinculados al Rol y función del Educador/Educadora- los contenidos iban de lo general a lo particular, de lo amplio a lo concreto, de lo *deseado* a lo *imprescindible*, entendiendo por esto último no los mínimos sino *todo lo necesario*. El mapa conceptual se organizaba en ejes temáticos que referían a los contextos y sus particularidades (país, Institución, familias, Centros); a las Infancias, Adolescencias y Familias -a lo largo del tiempo pero también según los territorios-, a la Educación -en sentido amplio- y a la Función Educativa en ámbitos sociales y comunitarios; al Rol del Educador/a (en las Instituciones de Protección, Cuidados o Rehabilitación), así como los componentes metodológicos que se ponen en juego en su desempeño (¿qué concepciones y mandatos imperan? ¿qué hace y por qué? ¿cómo lo hace?).

Los contenidos son mediadores con los cuales es posible analizar, comprender y descubrir. Los *aprendizajes* serán entonces el resultado de la confrontación y búsqueda que cada participante pueda llevar adelante, en un trabajo *personal* al que son convocados/as por una metodología que les demanda reflexión, desestimula la reproducción mecánica e integra el sentir. La explicitación de los puntos de partida (*ideas previas*), la dinámica de observación en espacios de trabajo, así como la elección de conceptos que le resultan aptos para dar cuenta de "su" realidad, contribuyen a un proceso que –favorecido por la distancia del cotidiano- se vuelve cada vez más personal. En definitiva, una puerta para la construcción fundamentada del Rol que *quiere y puede* desempeñar.

Dentro de lo metodológico cabe integrar aspectos de la gestión de la formación y la práctica docente, por ser la *marca en el orillo* de los cursos de CENFORES. Se trata de un espacio-tiempo de trabajo entre docentes y supervisión que funciona antes, durante y después de cada curso. Sobre la supervisión recae la responsabilidad de transmitir lo esperado, además de aportar información, orientación conceptual e insumos para la planificación docente. Los docentes, a partir de la especificidad temática, dan cuenta de las complejidades de textos y conceptos, los priorizan y resuelven la mejor forma para abordarlos y evaluar. La *Supervisión*, portadora de la finalidad institucional, contribuye a la gestación de un trabajo de equipo, del cual los/as docentes serán la *cara visible*. Son ellos/as quienes aportan además de la especialidad temática, una mirada crítica que se traduce luego en ajustes. Además de seguimiento, el trabajo *semanal* de este equipo aporta coherencia y pertinencia a la interna del dispositivo, aspectos que tal vez expliquen la fidelidad de las instituciones y participantes a lo largo de los años.

De los Requisitos y condiciones para la participación

La Formación –de alcance nacional- estaba dirigida a quienes desempeñaban tareas en Centros y *Proyectos* con niños, niñas o adolescentes, sin que importara –en principio- la característica del centro (Internado, Centro Diurno; Club de Niños, etc.). Con posterioridad, la FBE se organizó atendiendo mayor especificidad, por lo que se distinguía en Primera Infancia, Niñez y Adolescencia; Infracción Adolescente. Se accedía mayoritariamente por inscripción voluntaria, aunque con conocimiento de las autoridades del Centro, quienes certificaban el tipo de tarea que cumplía la persona. Cursar la FBE no era obligatorio, pero tampoco podía prohibirse. Se podía desestimular aduciendo razones laborales o quitarle apoyos como el pago de boletos de transporte colectivo para quienes viajaban desde distintos Departamentos y ciudades. En años posteriores, desde el año 2000, el Nivel inicial

(A) pasó a ser obligatorio para quienes ingresaban a INAU, pero la continuidad, una vez más, quedaba a estricto criterio del/a trabajador/a. Los cursos para Primera Infancia comenzaron a implementarse en días sábados - tiempo libre de los trabajadores. A 15 años de su implementación se logró que la mitad de las horas del curso fueran reconocidas como horas trabajadas. Este impulso, si bien fue significativo, alcanzó exclusivamente a la Formación en Primera Infancia, prioridad para el gobierno nacional e institucional.

El certificado de aprobación de la FBE no implicó nunca una modificación automática en la situación laboral/salarial de los trabajadores y aunque se dedicó mucho esfuerzo a ello, sólo adquirió valor de *mérito* (traducido como puntaje de servicio de la persona) en caso de que el Educador/Educadora participara en un concurso. Ergo, la *formación* no fue nunca parte de la carrera *funcional*.

El valor de la Identidad en la Formación de Educadores

La FBE no fue nunca estática ni idéntica. Incorporó cambios y ajustes a partir de la lectura de la realidad que en su transitar iba develando problemas nuevos, pero también por la propia interna del dispositivo que recogía preocupaciones de los/as participantes, y orientaba la búsqueda a marcos y referencias capaces de atender nuevas necesidades. Cobran fuerza las nociones de interés y necesidad ("*se aprende mejor lo que se necesita*"), pero también se discuten, sobre todo por el sentido instrumental y la resistencia a considerar al/la otro/a, como mero/a receptor/a que asumirá y aplicará herramientas, sin implicación (es).

En su origen el curso se inscribió dentro del Programa de Perfeccionamiento de Instructores (PPI) tomando en cuenta el nombre del cargo (Instructor) y los saberes previos (la práctica laboral) de los/as participantes. Al poco tiempo los propios trabajadores discuten el nombre, reivindicando la nominación de Educador, por lo que el dispositivo pasa a ser parte del Programa de Perfeccionamiento de Educadores (PPE). Es a partir del año 2000 que adquiere su nombre definitivo como Formación Básica de Educadores (FBE).

Se entiende que por ser concebida como Formación se superan ciertos límites que impone la Capacitación y contribuye de mejor forma a pensar la función educativa. No se trata de enseñar técnicas a reproducir en forma mecánica, sino de contribuir a la construcción de un Rol específico, el de Educador. Tomando en cuenta los saberes previos de los/as participantes, se convoca a la deconstrucción de prácticas instituidas y naturalizadas para el descubrimiento de nuevos o distintos sentidos del hacer. No se trata de acumular y repetir definiciones, sino de encontrar en conceptos y técnicas, las explicaciones que permitirán comprender y pensar respuestas y propuestas.

La identidad, como veremos, va bastante más allá de un nombre. Nomina una figura; define una función y contribuye al surgimiento de un *colectivo* que comienza a valorar lo que hace. Reconoce y se reconoce desde su singularidad, comienza a construir un nosotros, define rasgos y características, exige visibilidad, advierte necesidades, reclama condiciones y salario. Al decir de Ferry: *"No se trata de adquirir conocimiento para cambiar simplemente su nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer tal o cual profesión".*

Desde esta perspectiva, además de reflejarse en prácticas laborales distintas, era de suponer que el cambio a la interna de cada Sujeto traería una voz nueva dentro de los equipos de trabajo y de las Organizaciones. La función educativa cobraría otro cuerpo "social" y político, siendo una muestra de ello, la creación del Grupo del Sur, colectivo de Educadores/as creado a instancia de la primera generación egresada del viejo PPI, que fue por años un importante interlocutor dentro del campo socioeducativo de las Infancias y Adolescencias.

La educación a lo largo de la vida sí, pero no …

El artículo 37 de la Ley General de la Educación (Nro. 18.437) consagra la educación a lo largo de la vida, incluyendo entre las modalidades posibles, las actividades vinculadas a la capacitación laboral. La experiencia del CENFORES se inscribe doblemente en estos objetivos. Por un lado, cumple en contribuir al Derecho de las personas trabajadoras, y por otro aporta a la calidad de las prácticas socioeducativas dirigidas a niñas, niños y adolescentes, en ámbitos comunitarios e institucionales.

Como otros centros y unidades de capacitación y formación dentro del Estado, supone una herramienta para la cualificación de las personas y la mejora de las prestaciones y servicios bajo su responsabilidad. Sin embargo, el tipo de función de las y los estudiantes y la Formación debiera ser considerada en forma diferencial con respecto a otras prestaciones públicas (escalafones administrativos o de servicios), de forma tal que aun teniendo similares requisitos de ingreso, se establecieran exigencias y se facilitaran condiciones para la formación continua y certificada. Estas condiciones sólo serán posibles si se encuadran en el marco de una carrera funcional con presupuesto disponible y que garantice una justa escala de cargos y remuneraciones, aspecto que nunca se consiguió resolver, más allá del color del gobierno de turno. Un Educador que se formaba seguía cobrando lo mismo que quien no lo hacía.

Abogar por el derecho a la educación a lo largo de toda la vida y cotejarlo con una pequeña parte de la gran apuesta que desarrolló CENFORES en la materia, deja en evidencia la debilidad del mandato. Se está lejos de valorar y reconocer la formación de personas adultas trabajadoras como una línea estratégica del desarrollo de un país; más lejos aún de pensarlo como un campo de saberes teórico-metodológicos, que merece investigación, reflexión y producción de conocimientos. Tal vez por el deseo de que se constituya, se presentan ante ustedes estos registros.

Referencias bibliográficas

Terra, J (1990). *Infancia y Políticas Públicas en el Uruguay*. Ed. Instituto Nacional del Libro. Montevideo, Uruguay.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ed. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Bs. As

Comentarios al artículo "Formación de personas jóvenes y adultas: Apuntes desde una experiencia dearticulación de Formación y Trabajo" de Yolanda Oyarbide

Comenta: Alicia Dambrauskas

Toda producción incluye una motivación intrínseca, personal, que conduce a realizar el esfuerzo de ordenar los pensamientos y acudir a la memoria para elaborar el relato. Este texto no escapa a esa casuística. Denota un involucramiento vivencial en lo que se relata y responde a que evoca la experiencia educativa desde su rol de docente y supervisora de los cursos, objeto de su narración.

La autora aborda como tema específico de su artículo una experiencia formativa iniciada a comienzos de la década del noventa y destinada a los funcionarios que desempeñaban tareas de atención directa a la población destinataria de los centros del INAU (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay).

Comienza por destacar algo importante de cualquier instancia formativa con personas jóvenes y adultas en contexto laboral: el impacto de la formación trasciende la incorporación de saberes específicos, supera el rol instruccional. Esta precisión es relevante pues la formación en el mundo del trabajo puede expandirse más allá de la instancia concreta de aprendizaje, generando en quienes participan la disposición a interpelar modos de pensar y hacer, e incluso transformar subjetividades en torno a la identidad profesional.

Luego pasa a caracterizar el contexto en que se produce esta experiencia, desarrollada por el CENFORES (Centro de Formación y Estudios del INAU), heredero de la antigua Escuela de Funcionarios del INAME (Instituto Nacional del Menor), este último re-convertido en INAU en el año 2005.

Estos cambios surgen al impulso de diferentes circunstancias socioeconómicas, institucionales y revisiones conceptuales, que explican un sustancial incremento de demandas al entonces Instituto del Menor y que sucintamente enumeramos a continuación.

A fines de la década del ochenta, mientras en Uruguay el Consejo del Niño deviene en el INAME, superando el enfoque sanitario y de control de las infancias hacia otro centrado en los derechos, a nivel internacional se promulga la Convención de los Derechos del Niño (1989). Los niños, niñas y adolescentes superan entonces la visión social de sujetos pasivos de derechos, "incapaces", para pasar a concebirse como sujetos plenos, cuyos derechos deben ser respetados y atendidos. Los Estados deben asumir esta responsabilidad.

La década del ochenta es también recordada en América Latina como la "década perdida", pues fue portadora de una profunda crisis económica y social de toda la región (entre otras causas por el aumento del valor monetario de las importaciones, el descenso del valor de las materias primas y la acumulación de deudas externas de la región que triplicaban la capacidad de pago de los países). A nivel nacional, a mediados de esa década, finaliza la dictadura militar, que tras 12 años deja una sociedad fragmentada y una agudización de la pobreza infantil que aún hoy no hemos logrado abatir.

Desde el entonces INAME se suscriben múltiples convenios con ONG y se produce un ingreso masivo de funcionarios, sin requisitos previos de formación para la tarea y que en definitiva serían los

responsables de la gestión de la cotidianeidad de los niños, niñas y adolescentes en los diferentes y heterogéneos ámbitos en que se cumplen los cometidos institucionales. Formar esta fuerza de trabajo no calificada se torna imperioso.

El Proyecto de creación del CENFORES incluye diferentes formaciones, entre ellas la que hoy constituye la figura profesional del educador social que integra las opciones formativas del Consejo de Formación en Educación. No obstante, la experiencia seleccionada para el relato es la Formación Básica para Educadores, que vino a sustituir el antiguo Programa de Perfeccionamiento de Instructores que dictaba la vieja Escuela de Funcionarios.

Este cambio nominativo no es tampoco casual, sino que implica una de las transformaciones buscadas con la creación de CENFORES como centro de formación de los funcionarios del INAU y es la relevancia de la función educativa en quienes acompañan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Instituto. Es trascender desde un rol custodial, centrado en el control socio-sanitario, hacia el rol educativo de quien acompaña el proceso. El instructor imparte saberes instrumentales, el educador aporta una visión integral de la formación y su incidencia en el sujeto educativo.

También implica pensar esta institucionalidad como integrante del campo de la educación no formal, pues se amplía lo educativo más allá de los centros educativos formales, de la escolarización.

De acuerdo a la descripción de la experiencia, en la dinámica del curso de referencia, se incorporan las preocupaciones y necesidades de los y las educadores/as, y también se introducen sus prácticas, desarrollando una mirada crítica sobre ellas y así incursionando en la reflexión sobre lo actuado. Reflexionar sobre las prácticas educativas es la base para su transformación.

Simultáneamente, al desarrollar la actividad formativa junto a otros/as y percibir el carácter educativo de su trabajo, superando la visión de "cuidador/a-instructor/a" tradicional, emerge una nueva figura profesional de carácter colectivo, una nueva identidad, un nuevo "nosotros" en palabras de la autora.

No obstante, luego del entusiasmo de la narración, sobre el final del texto, deviene una cierta frustración. Al no volverse el curso de referencia una exigencia para el desempeño institucional y continuar atado a la voluntad individual de quienes desean formarse, sin considerarse mérito para su carrera funcional, con el reconocimiento salarial y nominativo correspondiente, el impacto en el saber hacer a nivel institucional se ha visto reducido.

Así pues, la autora, en su demanda de que esta formación sea formalmente reconocida como tal e incidiendo en la carrera funcional, nos introduce en la importancia de cuidar la totalidad del ciclo de la política pública, incluyendo la fase de su implementación. El esfuerzo de crear y sostener un centro de formación debe tener su correspondencia en el reconocimiento formal de su actividad formativa. De lo contrario, queda reducida a la voluntad individual de los funcionarios, siempre importante, pero por sí sola ineficiente en términos de impacto de la política.

Si se fortalece una, nos fortalecemos todas

Magdalena Etchegoyen
Gabriela Midón
*Nicolle Olalde**

Porque la construcción de la ciudadanía implica acceso, ejercicio y goce a la educación

¿Qué es la Casa de las Ciudadanas?

La Casa de las Ciudadanas es un espacio libre de discriminación, que promueve la participación, facilitando y posibilitando el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones enmarcada en la Asesoría para la Igualdad de Género de la Intendencia de Montevideo, gestionada por la Asociación Civil Plenario de Mujeres del Uruguay.

Es un ámbito que impulsa la igualdad de oportunidades y la no discriminación, desplegando actividades que apuntan a la prevención y promoción de vínculos libres de violencia a través de actividades formativas. Se despliegan instancias que permiten el afianzamiento de la autonomía de las mujeres y disidencias, apuntando a la creación de proyectos que promuevan la generación de ingresos y recursos propios desde la autogestión, a través de emprendimientos, tanto individuales como colectivos. Implica también la promoción y generación de actividades culturales, que priorizan el disfrute del tiempo libre y recreativo, así como hacen visibles a las mujeres de la cultura a lo largo de la historia y hasta la actualidad.

¿Por qué fortalecernos educativamente?

Si bien en la actualidad las mujeres alcanzamos mayores niveles educativos que en otros tiempos - recordemos que en siglos pasados quienes accedían eran los varones, y cuando se habilitó el acceso para mujeres él se asoció solo a las actividades domésticas: cómo ser buenas "señoritas", sin que fuera posible acceder a estudios terciarios y universitarios -, es necesario recordar que aún existe una brecha educativa en relación a los varones. "Según datos de las Naciones Unidas para la mujer, en todo el mundo el 80% de las mujeres adultas sabe leer (...) Sin embargo, aún estamos por debajo del 89% de los varones que en estos niveles más básicos de instrucción nos superan" (Freijo F.,2022, p.138), menciona la autora de (Mal) Educadas.

Se entiende especialmente importante la revinculación o continuidad educativa formal de la población objetivo de la Casa, ya que se considera que es la herramienta más eficiente para lograr su inserción laboral, dependiente o autogestionada. Esto genera independencia económica en la vida de las mujeres, y luego abre posibilidades de otros tipos de independencias (movilidad, libertad de expresión, educación, salud, bienestar personal, acceso a la recreación, entre otras). Entonces: "Acceder a mejores niveles de instrucción no

* Educadoras de Casa de las Ciudadanas: M. Etchegoyhen y N. Olalde son coordinadoras y referentes de uno de los grupos de Fortalecimiento Educativo, G. Midón es maestra y lleva adelante el espacio de F. Educativo en Casa de las Ciudadanas

solo parte de un deseo vocacional y profesional, sino que dada nuestra condición en todo el mundo significa efectivamente una mejora en nuestra calidad de vida" (Freijo, F., 2022).

Revincularse con el sistema educativo formal y dar continuidad a los estudios promueve, además, especialmente en mujeres y disidencias, una mejoría sustancial en lo que respecta a la autovaloración y la autoestima, ya que potencia sus capacidades para participar desde una perspectiva ciudadana, así como para aportar sus opiniones y hacer que sus voces sean escuchadas.

Sobre el espacio de Fortalecimiento Educativo

Por lo mencionado en el apartado anterior, el objetivo general del espacio de Fortalecimiento Educativo es promover la superación de los niveles educativos alcanzados, impulsándola construcción de ciudadanía participativa.

En relación a la metodología de trabajo, los encuentros tienen una frecuencia bisemanal, y se desarrollan en formato de talleres de 2 horas de duración. Nos referimos al modelo de taller desarrollado por Ander-Egg (1991) quien plantea que esta modalidad es una "forma de enseñar y aprender que se lleva a cabo a través de la realización de "algo" que se concreta en forma conjunta" (p.14). Para lograr esto, nos proponemos generar condiciones pedagógicas para el trabajo con autonomía, aprender haciendo (en este caso haciendo pruebas y practicando con situaciones que simulan la experiencia), promover la actividad grupal (nadie aprende en soledad), generar espacios participativos, impulsar la responsabilidad de la formación propia así como fomentar el desarrollo de macro habilidades (la comprensión lectora, la escucha, la interpretación, la reflexión, la comunicación, entre otras).

El encuentro se desarrolla en tres momentos: en primera instancia la llegada, en donde se incorpora el juego como una herramienta fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y la retrospectiva del encuentro anterior. Esto es fundamental, ya que la intermitencia en la participación, por muchas razones de la complejidad de la vida adulta, por un lado, facilita el repaso para quienes estuvieron en el encuentro anterior y por otro permite a quienes no pudieron estar contar con una idea de lo trabajado. En la segunda instancia se abordan al menos dos actividades relacionadas con la temática trabajada. En algunos casos desde la ejercitación, en otros desde la enseñanza (dinámicas grupales, aula invertida, entre otras). Finalmente, en el cierre del encuentro, las estudiantes hacen un repaso de lo comprendido, mediante una esquematización oral o escrita, la colectivización o en ocasiones otra dinámica lúdica.

Dentro del espacio podemos identificar lugares diferenciales entre sus participantes: educadora- educando. Se promueve, tal como lo plantea Ander- Egg (1991), que las mujeres que se encuentran como educandas se inserten en su proceso pedagógico como sujetas de su propio aprendizaje. Mientras las educadoras, cumplen la función de animar, promover, sensibilizar, fomentar la responsabilidad. Las educadoras promueven el razonamiento y el pensamiento crítico a través de la dinamización del espacio.

Es importante mencionar que desde el rol docente se debe tener presente la flexibilidad en la planificación. La propuesta que se presenta en el aula es determinada por el equipo docente, pero en ocasiones el grupo presenta otra necesidad y es esto justamente lo que la docente debe tener en cuenta, evaluando si es necesario re-planificar el encuentro. La posibilidad de modificar el contenido de las clases es compartida con las estudiantes siempre que se presenta la situación.

Cabe señalar también que actualmente el espacio funciona con la conformación de grupos semestrales diferenciados, según sean las pruebas que se proponga preparar

(Acreditación en Educación Primaria / Acredita Ciclo Básico), lo que ha marcado el nivel de escalonamiento y penetrabilidad, al decir de Vaz Ferreira (1921), en las habilidades que se pretende desarrollar de acuerdo al nivel educativo que se desea acreditar.

Respecto a lo curricular, en ambas pruebas se combinan la evaluación de competencias y habilidades desarrolladas por las personas en torno a su capacidad para la resolución de problemas, la comprensión lectora y la producción de textos. Por tanto, se abordan estas habilidades a partir de temáticas que son de interés general para la población, de interés particular para mujeres y disidencias, y de actualidad, ancladas en la enseñanza de contenidos que aportan herramientas para el desarrollo de dichas competencias.

A través de la experiencia adquirida en las diferentes la planificación general se ha ido transformando y tomando diferentes formas, según las necesidades de cada grupo.

En una primera edición se abordaron tres módulos de trabajo: en el primer módulo se abordó la "Convivencia", se realizó el diagnóstico de estudiantes respecto a las competencias evaluadas, se fomentó la conformación del grupo, se concretó un acuerdo de clase y se buscó encontrar puntos en común entre los saberes con los que llega cada participante al aula para el trabajo colectivo. A un segundo módulo se lo denominó "Yo estudiante"; se fortaleció la conciencia y la autopercepción sobre la capacidad de encontrarse nuevamente en un ámbito de estudio formal, acompañando las necesidades particulares para el desarrollo de las competencias pertinentes para rendir cada prueba. Por último, el módulo "Yo trabajo", donde se promovió la reflexión y la valoración del rol trabajador. La tarea se centró en las habilidades personales para la búsqueda de un empleo, la elaboración de currículum, cartas de presentación, simulacros de entrevistas, entre otras.

En la edición del año 2022 el último módulo no se realizó ya que por sus características el grupo requería y demandaba mayor tiempo y dedicación para la preparación de la prueba de Acreditación de Primaria.

En el segundo semestre del año 2022, a pedido de la Asesoría para la Igualdad de Género de la IM, se incorporó al trabajo en territorio con mujeres realojadas. Esta propuesta combinó las características del espacio de Fortalecimiento Educativo junto a la capacitación de Empleabilidad que se desarrolla en la Casa por una licenciada en Relaciones Laborales. Esta experiencia fue muy enriquecedora ya que acercó la propuesta al barrio donde habitan las mujeres, nos ayudó a identificar algunas de necesidades educativas de esta población, así como proponerles su inserción en nuestros espacios semestrales. Se diagnosticaron dos casos de analfabetismo por desuso y cuatro mujeres en condiciones de finalizar el ciclo básico a través de la prueba Acredita CB. Algunas de ellas se acercaron a las clases de Fortalecimiento en la Casa y otras llegaron en el 2023 para preparar la prueba de Acredita CB.

En 2023, durante el primer semestre, acompañamos la preparación para la prueba de Acreditación del Ciclo Básico. En esta ocasión, capitalizamos los aprendizajes y reeditamos aquellas estrategias que funcionaron anteriormente.

En el primer módulo se abordaron las condiciones para rendir la prueba a través de un modelo de diagnóstico elaborado por la docente. Un segundo módulo de ejercitación, buscando recordar y afianzar aprendizajes desde las competencias que evalúa la prueba: comprensión lectora, producción de textos, resolución de problemas. En el módulo siguiente pusimos en práctica habilidades de alfabetización digital: uso del teclado, mouse, encendido y apagado de la computadora, creación y recuperación de emails, producción de textos digitales, búsquedas en internet, etc. Se finalizó el trabajo educativo con un último módulo como resultado de los anteriores donde se realizaron los ejercicios de simuladores

publicados por Acredita CB así como otros ejercicios en línea. También se abordan técnicas de relajación, respiración y concentración en conjunto con la tallerista de Yoga de la Casa.

En el segundo semestre del año 2023 convocamos y comenzamos actividades para la preparación de aquellas personas que se acercan a culminar el ciclo de educación primaria. Se observó entonces que se acercó un número menor de mujeres para la preparación de esta prueba, respecto a la prueba Acredita CB. Sin embargo, la cantidad de participantes que presentaron en este período la necesidad de comenzar a fortalecer sus conocimientos para la preparación de la prueba de Acreditación del Ciclo Básico de Educación Media fue significativa.

Sobre la convocatoria y la inscripción a la prueba

La convocatoria y difusión se realiza a través de las redes sociales y se comunica a otros equipos que trabajan en territorio la misma población objetivo.

Con el transcurso de las ediciones se ha acompañado los procesos de inscripciones para ambas pruebas y se mantiene contacto con los equipos de ANEP encargados de la aplicación de las evaluaciones en cada instancia, tanto para hacer consultas, sugerencias, así como acompañar a mujeres a quienes se les han presentado situaciones particulares.

En el proceso de inscripción se observan diferencias según los niveles educativos de las mujeres. En el caso de las interesadas en acreditar Ciclo Básico, en general logran acceder a las redes sociales y solicitar la ayuda y el apoyo que necesitan. Incluso muchas de ellas consiguen completar la inscripción (digital) por sus propios medios. Sin embargo, en el caso de acreditación de primaria, con el tiempo, incorporamos el trabajo conjunto con otras instituciones que se encuentran en el territorio acompañando población que pueda no haber culminado sus estudios primarios, para alentarlas a inscribirse en nuestro espacio, o en otros de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Administración Nacional de Educación Pública (DEJA- ANEP) según la cercanía territorial, para que puedan prepararse para dicha prueba.

En 2023, más de 100 mujeres se contactaron solicitando información sobre el espacio, ayuda en la inscripción a la prueba Acredita CB y muchas de ellas pasaron por el aula de fortalecimiento. Se confirmaron dos grupos, uno en el turno matutino y otro en el vespertino.

Vamos aprendiendo en el camino y mientras nos vamos fortaleciendo…

El espacio inicia en el año 2021, en contexto de emergencia sanitaria por Covid-19. En una primera instancia se apunta a conformar un grupo para la preparación de la prueba de Acreditación de Saberes de Primaria de la DEJA. En dichas instancias se reciben consultas de mujeres que se encontraban inscriptas para la prueba de Acreditación de Ciclo Básico por lo que se tomó dicha demanda y se estableció también contacto con ellas.

En esa primera edición, se convocó de forma telefónica a las mujeres para un primer encuentro individual en el que se realizó una entrevista de indagación de intereses y nivel educativo alcanzado hasta entonces.

Cuando el contexto de Emergencia Sanitaria lo permitió, se conformaron grupos, compuestos mayoritariamente por mujeres interesadas en rendir la prueba Acredita CB.

Se realizaron tutorías especiales para las mujeres que se orientaban a realizar la prueba de acreditación del ciclo primario y se diagnosticó un nivel educativo muy descendido.

Sabemos que la educación de personas jóvenes y adultas implica, desde la postura docente, contemplar las particularidades de las características de las vidas de estas personas y, en particular en este espacio, desde una perspectiva de género.

En relación a esto, desde el equipo técnico resulta fundamental mencionar que en el proceso educativo del grupo se lograron identificar y problematizar situaciones que vulneran los derechos de las mujeres que participan, y entendimos prioritario poder acompañar, asesorar e intervenir. En este sentido, se mencionan algunas de las problemáticas frente a las cuales se desplegaron intervenciones técnicas de distinta índole: violencia basada en género, abuso sexual infantil, pensiones alimenticias, reconocimiento de paternidad, situaciones de riesgo habitacional y alimentario, procesos de transición de género, entre otras.

Además, muchas de estas mujeres han renunciado a sus actividades educativas de forma temprana por diferentes situaciones (hacerse cargo de los cuidados de niños y niñas de su entorno, para trabajar y sostenerse económicamente, así como a su familia, por situaciones de abusos de las personas adultas a su alrededor, por violencia basada en género). Algunas de ellas, aun habiendo pasado el tiempo, arrastran su rezago educativo y lo reconocen como una limitante para su desarrollo personal (acompañamiento de hijos e hijas en sus estudios, mejora laboral, actividades sociales, para expresar mejor sus ideas).

A partir de la evaluación de esa experiencia, se identificó la necesidad de contar con una figura dentro del equipo que interviniera sobre las problemáticas particulares con las que las mujeres llegaban al espacio. Es así que empezamos a trabajar en formato de dupla socio pedagógica[2]. De esta forma, se lograba, además, que las participantes pudieran destinar el tiempo del aula a concentrarse y desarrollarse en sus conocimientos académicos, que, en la mayoría de los casos, quedaban relegados a las situaciones que ellas enfrentan en su vida como mujeres adultas. Por tanto, para que estas mujeres puedan sostener su participación, es necesario algo más que el acompañamiento pedagógico.

En ese sentido, se incorporó al equipo una persona que cumple el rol de acompañante social encargada de atender las situaciones particulares de las mujeres, de detectarlas, de contenerlas y orientarlas hacia la derivación de servicios de atención en situaciones individuales. De ese modo se procuraba facilitar y acompañar el acceso a servicios y recursos de salud, educativos, comunitarios, entre otros. También orientar e informar sobre gestiones para la documentación propia y de familiares y relevar los recursos y redes locales para el abordaje de las situaciones presentadas. Asimismo, participar en los talleres, para recoger aspectos particulares del proceso grupal e individual, apoyar en el desarrollo de los talleres, en la gestión de insumos, la planificación de tareas, etc. También se encarga de realizar informes, comunicaciones externas con otras organizaciones e instituciones, la entrega de boletos de transporte público para quienes lo necesiten para llegar a la Casa, la gestión previa del espacio de cuidados para las niñeces que estén a cargo de las participantes en horario de clase, entre otros.

Este espacio de cuidados para las niñeces es una herramienta fundamental para que las mujeres puedan asistir a esta actividad. En general, les resulta difícil contar con una red que las apoye en ese sentido. Por tanto, la Casa habilita y promociona, a través del trabajo de Educadoras especializadas, la posibilidad de que las mujeres participantes asistan al espacio

En las últimas ediciones de Fortalecimiento Educativo, se implementó un formulario de Solicitud de Espacio de Cuidados, donde se pueden detallar pautas de crianza, alergias

2 Hoy conformadas por Magdalena Etchegoyen y Gabriela Midón para el grupo matutino; y Nicolle Olalde y Gabriela Midón para el grupo vespertino.

alimentarias, control de esfínteres, particularidades a tener en cuenta por la Educadora que lleva adelante el espacio.

Es así que el programa de Fortalecimiento Educativo se transforma en procesos semestrales donde en la primera mitad del año (sujeto a la fecha de la prueba) se acompaña a las mujeres en la preparación de Acredita CB y en la segunda parte del año se acompaña el proceso para rendir la prueba de Acreditación de Primaria. En todos los casos se articulan los componentes pedagógicos, social y de cuidado, que apunta al desarrollo de sus participantes como ciudadanas en un sentido integral.

Reflexiones sobre lo andado y sobre cuánto más queda por caminar

A modo de cierre compartimos algunas reflexiones que surgen de la sistematización de la experiencia.

La UNESCO (2012) reconoce que la educación "se extiende más allá de la educación formal abarcando el aprendizaje no formal e informal destinado a los jóvenes y ciudadanos adultos que se encuentran fuera de la escuela", además "ha tomado la iniciativa de trabajar con los Estados Miembros para elaborar las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de los resultados del aprendizaje no formal e informal". En la misma línea, la Casa de las Ciudadanas promueve el reconocimiento de estos saberes a través de diferentes propuestas para mujeres y disidencias. La particularidad que entendemos tiene el espacio de Fortalecimiento Educativo es que ha logrado conjugar escenarios de la educación no formal para la acreditación de ciclos de la educación formal. Entendemos pertinente recordar este logro como uno de los objetivos que se formulaba la CONENFOR[3] hace algunos años.

Nuestro país asume en el marco de la Ley 18.437 general de educación del año 2008 el mandato de la UNESCO reconociendo a la educación como un derecho humano fundamental y al Estado como su garante y promotor de "educación de calidad para todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, promoviendo la continuidad educativa". En ocasiones las lógicas estatales logran combinar estos aspectos y en otros casos las respuestas ofrecidas no alcanzan para toda la diversidad que existe entre sus habitantes. Por ello, entendemos importante la existencia de los espacios que desde la sociedad civil se organizan para acompañar los procesos educativos con diferentes formatos; principalmente, con aquellas personas que antes estuvieron en el sistema de educación formal y que no encontraron respuestas adecuadas a sus necesidades.

Se entiende fundamental resaltar la importancia del desarrollo de políticas educativas inclusivas para la generación de herramientas que posibiliten el ejercicio de su ciudadanía en forma activa y consciente, específica para mujeres y disidencias, y que atienda sus necesidades.

Muchas mujeres llegan al espacio sin lograr reconocer que son buenas en algo y en el caso de que lo hagan ese algo está relacionado a aquellas actividades que históricamente han sido impuestas por una cuestión de género (principalmente el cuidado). Muchas mujeres otorgan el lugar del saber a hombres de sus entornos (padres, parejas, hermanos). Es por esto que se considera de relevancia para la Casa de las Ciudadanas poder generar espacios de confianza donde las mujeres puedan reconocer sus vulnerabilidades educativas sin ser juzgadas.

3 CONEFOR. Comisión Nacional de Educación No Formal

El proceso de preparación de las instancias de manera grupal promueve el encuentro con otras que atraviesan una situación similar, visibiliza las dificultades que han transitado y pone en perspectiva que muchas de estas desigualdades en relación al acceso a la educación tienen su punto de encuentro en desigualdades de género.

Esto también conduce en algunas grupalidades a la conformación de una red de apoyo.

Un gran número de las mujeres que participan del espacio llegan buscando mejorar sus condiciones de empleabilidad y luego identifican que la educación mejora sus condiciones para posicionarse en el mundo y por tanto para transitar sus experiencias de vida. Otras comparten su experiencia de enriquecimiento en el intercambio con los niños y niñas que acompañan en sus crianzas como un aspecto que mejora y favorece dicho vínculo.

Se identifican dificultades de convocatoria con las personas que no culminaron la primaria. En ocasiones porque no acceden a los medios donde se difunden estas convocatorias, o por vergüenza a la exposición de esas etapas de sus vidas y en otros por no percibir que tienen la necesidad de fortalecerse educativamente.

La educación con personas jóvenes y adultas es atrapante cuando las personas involucradas en el acto educativo entienden su característica de bidireccionalidad, vivenciado en cada encuentro. Habitualmente, se concibe el "ser docente" como enseñante que todo lo puede y todo lo sabe. Sin embargo, en el caso de la educación con personas adultas el ejercicio de la circulación multidireccional del conocimiento se vuelve más palpable e indispensable para generar el vínculo pedagógico.

Cada grupo que se constituye es diferente. Su conformación, desde una perspectiva de género, muchas veces hace que sus intereses, niveles educativos, vínculo con la educación, autopercepción de sus capacidades (entre otras) se vean afectados según el rol que han cumplido en la sociedad. En el trabajo en grupos con mujeres y disidencias hemos identificado que uno de los primeros aspectos que requieren la mayoría de las participantes es mejorar su autoestima, la autopercepción acerca de sus capacidades. Tan apaleadas, tan rotas, tan heridas, no logran identificar algo en lo que son buenas, un saber que pueden compartir con otras; es así que el fortalecernos es entre todas y se vuelve una necesidad que urge para caminar hacia la condición de igualdad y, por tanto, a una mejor sociedad.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Ed. Mag. del Río de la Plata.

Freijo, F. (2022). *(Mal) Educadas.* Ed. Planeta.

UNESCO (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Publicado por el Instituto de la UNESCO.

Vaz Ferreira, C. (1921). *Estudios pedagógicos*. Ed. Talleres de artes gráficos Heinrich y Cía.

Ley Nro. 18437 General de Educación del 12 de diciembre de 2008.

Comentarios al artículo "Si se fortalece una, nos fortalecemos todas" de Magdalena Etchegoyen y Gabriela Midón

Comenta: Gianela Turnes

El trabajo presenta la experiencia de educación a mujeres y disidencias en la Casa de las Ciudadanas de la Intendencia de Montevideo, ubicada en la Av. Uruguay 1932. En él se describen varias aristas del trabajo educativo centrado en certificación de educación formal de nivel primario y secundario para mujeres y disidencias adultas, y se reflexiona acerca de la importancia social de ese trabajo. A partir de su lectura es posible formarse una idea cabal del rol social, cultural y de construcción de ciudadanía de esta formación, así como de la metodología de trabajo y de la capacidad del equipo de aprender de la experiencia y comprometerse en su mejora permanente.

El artículo muestra el compromiso de las docentes con su trabajo y con la mejora de la calidad de vida de las personas a las que dirige su tarea educativa, trascendiendo lo pedagógico y proponiéndose incidir directamente en la vida y posibilidades de estas personas. De la lectura surge a veces que la preocupación por lo social abarca, encierra y de alguna forma supedita a lo educativo, que está presente, aunque se ve como herramienta para mejorar condiciones duras de vida, historias dolorosas, y no como un fin en sí mismo. Probablemente sea una respuesta natural y hasta necesaria en la primera línea de batalla. Sin embargo, este foco y en particular el que se da a la acreditación y certificación de aprendizajes que habilita a continuar la educación formal o a conseguir un empleo a partir de la certificación de un nivel de educación formal, apoya y reafirma la mirada dominante en nuestro país, que observa a la educación como algo instrumental, no como un fin en sí mismo para el enriquecimiento de la vida de la persona como tal, por el solo hecho de ser parte de actividades educativas. Una identificación de la educación con un mero instrumento para fines específicos, aunque sea imprescindible alcanzar esos fines para una vida mejor, empobrecería el potencial de la educación en el desarrollo del bienestar y la felicidad de las personas en sentidos mucho más amplios y profundos que la subsistencia y las condiciones laborales.

En ese sentido, quizá el objetivo de jerarquizar el trabajo educativo y la perspectiva de las educadoras esté supeditado –por razones que las autoras justifican claramente– a la tarea en torno a las necesidades sociales que son acuciantes y para la atención de las que lo educativo viene a funcionar como una excusa, como un espacio que valida o legitima la participación de las mujeres en estas instancias de apoyo. Vale preguntarse entonces: si no fuera por esas necesidades sociales acuciantes, ¿no justificaríamos la promoción de actividades educativas dirigidas a estas mujeres?

Por otra parte, es importante señalar que la descripción cuidadosa de la actividad educativa que se desarrolla en la Casa de las Ciudadanas es un aporte importante del artículo al objetivo que se había propuesto la Cátedra, de relevar las diversas acciones de la EPJA en nuestro país. Y se destaca también la atención de las educadoras a las necesidades, intereses y dificultades de las personas con las que trabaja, trascendiendo el esfuerzo de la certificación educativa, aspecto fundamental de la EPJA que en otros espacios puede verse desatendido, por lo que se revaloriza aquí la importancia de esta perspectiva amplia.

Un aspecto interesante del artículo es el registro de las dificultades de convocatoria y de sostenimiento de la participación de las mujeres y disidencias en la propuesta formativa de la Casa, y la construcción consecuente que han hecho las educadoras de estrategias flexibles para que el espacio pueda ser aprovechado por todas a pesar de esas dificultades para sostener una participación regular y asidua.

Un trabajo valioso, cuidado, que muestra el amor por el trabajo educativo, la convicción transformadora de las educadoras que se proponen acompañar a mujeres y disidencias en procesos de crecimiento personal, empoderamiento, reconocimiento entre pares y construcción de redes, para contribuir así a un mundo menos injusto, menos aislado, y donde todas y todos puedan ejercer sus derechos conscientes de sus capacidades y de los aportes que pueden hacer al colectivo.

Una experiencia educativa llevada adelante por formadores/as de la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM (ENFORMA) durante 2023

*Fernando Zerboni**

* Escuela Nacional de Formación de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua y FHCE

Propuesta de trabajo de ENFORMA

Un objetivo de la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM[4] (en adelante ENFORMA) es ayudar al grupo de hombres y mujeres que integran una cooperativa a construir el sujeto colectivo que la habita, entendiendo tal sujeto como eso que la integra, construye, forma. Habitar en el sentido de ser "parte de" y no solo en el sentido de "vivir en". Contribuir así a construir el colectivo que la habita mucho antes de "vivir en"ella.

Cada colectivo, desde el momento en que comienza a agruparse para formar una cooperativa, construye un conjunto de ideas y representaciones que son la justificación de su funcionamiento y que establece la forma de relacionamiento entre sus integrantes, es su forma de *ser y hacer* (Freire, 2015). Esta construcción les justifica en sus acciones y les permite procesar la realidad. Se trata de un conjunto de ideas plagado de contradicciones, con sentimientos y pertenencias asociados. Las reacciones de sus integrantes estarán condicionadas por esta construcción.

Cuando trabajamos con cooperativas ya formadas, sea cual sea el problema por el que ENFORMA es convocada, tratamos de hacer visible cuál es la problemática social sobre la cual se apoyan estos problemas, de hacer visible esa construcción a la que hemos hecho referencia Se trata de poner en evidencia que la forma de relacionarse y tratar de resolver las tareas necesarias para lograr construir la cooperativa como sujeto colectivo y construir las viviendas, es una creación de conjunto y que más allá de si les agrada o no, es lo que ese grupo ha sido capaz de lograr. Todos y todas son responsables de lo logrado, y si eso presenta dificultades y quieren modificarlo, deben comenzar por analizar cómo llegaron a lo que hoy viven, interpelarse a sí mismos y tratar de modificarse como sujetos para lograr modificar al colectivo. Tienen que dejar de ver la realidad a través de la supuesta contradicción entre quienes actúan correctamente de acuerdo con lo resuelto y quienes no aceptan las decisiones tomadas. Deben modificar esta forma simplificada de la realidad para lograr avanzar.

Como dice Freire para cruzar la calle no puedo partir de la vereda de enfrente, sino de la vereda en que me encuentro (Freire, 2007, p.78). Muchas veces las instancias de formación intentan plantear cómo deben ser los colectivos, ignorando cómo efectivamente son. En esta línea del trabajo de ENFORMA, se les plantea partir del problema que tienen, reflexionar sobre cómo se instaló, para lograr definir cómo comenzar a andar para superarlo.

4 Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua

Estos colectivos están transversalizados por la sociedad en que viven (Ouviña, 2022) y cuesta trabajo lograr que asuman que las propuestas de poder dominantes son las que constantemente los empujan hacia prácticas no colectivas ni participativas. Solo reflexionando a partir de la cotidianidad de estos colectivos, de forma permanente, será posible construir propuestas que modifiquen las prácticas no cooperativistas. Al decir de Freire: tienen introyectadas las prácticas del opresor aun cuando se manifiesten en contra de ellas (Freire, 2017). Solo el análisis de la cotidianidad, como dice Rebellato (1993), nos dirá cuán acorde estamos con nuestro discurso. Por eso, para re educarnos, es necesaria la reflexión permanente sobre nuestro quehacer diario.

Llegados a este punto de incorporación no consciente de las prácticas del opresor, a muchos colectivos les resulta difícil continuar por este camino cooperativo y se alejan de ENFORMA, aunque se les proponga un acompañamiento a su proceso. Ellos y ellas desean una solución, una receta para corregir y resolver sus problemas.

Las duplas

En la Escuela de ENFORMA por definición, a partir de la experiencia, trabajamos siempre que es posible en pares. Trabajamos de a dos acordando previamente que uno o una de los dos formadores/as tratará de llevar adelante el taller y el otro u otra tratará de observar lo que está sucediendo para ayudar a sostener la propuesta y aportar en ese sentido, en el momento en que lo crea necesario.

La primera razón de esta propuesta se basa en que, en un taller, donde por definición la base es la participación y no la exposición, la dinámica suele ser muy interactiva y quien está al frente muchas veces es arrastrado por el accionar del colectivo en direcciones diferentes de las planificadas.

Por otra parte, cuando armamos las parejas de formadores/as tratamos de que, de ser posible, al menos una de las personas que la integra tenga experiencia en el trabajo educativo en la Escuela. Cada taller es una instancia de aprendizaje no solo para quienes participan, sino también para los/as formadores/as (educadores/as). De esta manera, opera como una instancia de capacitación para quienes están integrándose a la Escuela, ya que adquieren herramientas a partir de la reflexión posterior sobre lo actuado

Por otra parte, creemos que estas duplas aportan mayor flexibilidad, aseguran cierta disposición sobre el saber acumulado y una visión nueva sobre él, facilitando el buen intercambio de experiencias con el colectivo con el cual se trabaja y entre los y las integrantes de ENFORMA; así, nos formamos todas y todos.

"La Coope"

A principios del año 2023, se acercó a ENFORMA una cooperativa que llamaré "La Coope", con la cual varios integrantes de la escuela habían tenido una serie de talleres durante los años 2021 y 2022. Es una cooperativa de la Ciudad Vieja de unos 50 integrantes. "La Coope" surge de un largo proceso a partir de una propuesta de la Comisión de Vecinos de Plaza 1.

Sobre fin del año 2022, una cantidad importante de socios/a abandonó la cooperativa, entre ellos/as la directiva completa y los nuevos núcleos que ellos/as habían ingresado.

Frente a esta situación, se acercaron nuevamente a ENFORMA planteando la gran dificultad que atravesaban y manifestando su interés en conversar con la escuela. Ya habíamos interactuado con ellos y ellas en otras oportunidades, por lo que nos entusiasmó que

volvieran a contactarnos, ya conocedores de nuestra propuesta: no tenemos soluciones mágicas, pero sí la intención de acompañarles en un proceso de reflexión sobre su práctica.

En este caso, fuimos tres formadores/as quienes participamos del primer encuentro de este año 2023. Dos de los tres integrantes del equipo de ENFORMA ya habían estado trabajando con esta cooperativa en el año 2022. Luego se sumaron otras integrantes de la Escuela en los siguientes talleres. Cuando se realiza una serie de encuentros con un colectivo, la propuesta es que haya una continuidad de alguno o alguna de los o las participantes de ENFORMA.

En el primer semestre del año 2023 se realizaron 6 encuentros, cuyos aspectos más relevantes se detallan a continuación.

Primera reunión

Tuvo como objetivo escuchar al colectivo, que como se mencionó había cambiado respecto al del año 2022. No solo había cambiado por el propio desarrollo real de todo colectivo - la vida no se congela - sino porque además muchos/as integrantes se habían retirado y otros/as nuevos/as habían ingresado.

Después de las renuncias de fines del año 2022 permanecían en la cooperativa 28 núcleos familiares, de un total de 50 posibles núcleos integrantes. De esas 28 familias, 9 participaron de esta primera reunión.

Les propusimos comenzar por poner en común los problemas que ellos y ellas veían. Fue una reunión muy desordenada en la que nos costó mantener el orden; se hablaba sin pedir la palabra, con diálogos superpuestos, en paralelo, acusaciones varias y permanente retorno a hechos del pasado. Luego de dos horas de esta forma de funcionar, logramos algunos acuerdos que quedaron registrados en la devolución que ENFORMA les hizo.

La idea principal en esos acuerdos fue que centraran sus esfuerzos en consolidar aquel grupo de integrantes que tiene mayor participación y que traten de construir una forma de compartir, intercambiar y decidir que les pudiera ayudar a crecer y a avanzar en el logro de los objetivos planteados por "La Coope".

Fue interesante conocer algunas opiniones de lo que la reunión les había dejado, sintetizadas en el informe que la secretaría de "La coope" realizó en la asamblea siguiente.

Segunda reunión

La siguiente reunión con "La Coope", fue quince días después. Participaron unos 14 núcleos integrantes de la cooperativa. Comenzamos proponiéndoles que contaran qué tareas habían realizado de las que se habían acordado en la última reunión. Nos comentaron que eligieron un nuevo Consejo Directivo para tener autoridades correctamente establecidas y poder seguir adelante con las gestiones en la Intendencia de Montevideo y el Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial. También compartieron que conversaron sobre la necesidad de consolidar el grupo de compañeras y compañeros que están siempre o casi siempre presentes, y establecieron que las tareas de la Comisión de Educación, Fomento e Integración Cooperativa (CEFIC) serían desempeñadas por el colectivo desde la asamblea de la cooperativa. Estas decisiones fueron tomadas por la asamblea de "La Coope".

Pasamos luego a analizar cómo seguir, siempre tratando de instalar la idea de que modificar su situación dependía de ellos y ellas mismos/as.

Se planteó como problema el incumplimiento de las responsabilidades asumidas y tratamos de entender cómo actuaban en esos casos. ¿Qué sucedía con los socios que no participan de las tareas fijadas por la cooperativa, no participan de las asambleas o no realizan sus aportes económicos?

"La Coope" en su reglamento interno establecía que la acumulación de incumplimientos era causal de expulsión. Recordemos que es una cooperativa que dado que aún no comenzó a construir las viviendas; no requiere que se acuda a una decisión judicial para la expulsión de un integrante.

Como se mencionó, el reglamento interno de "la Coope" establecía que determinada cantidad de incumplimientos configuraba falta grave y era causa de expulsión, pero, en favor de la democracia interna, la expulsión debía ser ratificada en una asamblea, aunque ya estaba claramente establecida y aceptada en el reglamento. Lo que sucedía era que permanentemente en la instancia de ratificación por asamblea, se decidía en contra de lo establecido en el reglamento, y se votaba en contra de la expulsión, debido a que muchos de sus integrantes incurrían en incumplimientos graves. Esto impedía que la cooperativa pudiera avanzar, tanto en las tareas como en su consolidación como colectivo. Ella pasa necesariamente por decidir y trabajar en conjunto, si esto no sucede, no se avanza y el colectivo no se consolida. Se caía en una especie de bucle, en un círculo vicioso.

La propuesta de ENFORMA fue que el reglamento lo habían hecho ellas y ellos y lo podían modificar para evitar este tipo de situaciones. Se acordó buscar en el reglamento aquellos artículos que refieren al incumplimiento de los acuerdos, ya sean económicos como de trabajo, y modificarlos para que no quedaran atrapados/as en una discusión eterna sobre el incumplimiento. De esta forma se podría aplicar el acuerdo alcanzado a quien no cumplía con lo estipulado, sin mediar nuevamente una decisión de asamblea, salvo que el involucrado o involucrada se presentara a hacer sus descargos espontáneamente frente a la comisión pertinente según fuera el problema.

Esto llevó a conversar sobre las características de esa comisión.

Debido a la forma desordenada de participar que tenían, continuaban hablando todo el tiempo, unas voces sobre las otras. Les planteamos que no era posible el diálogo si todas/os hablaban simultáneamente; para dialogar era preciso escuchar y respetarse en el uso de la palabra. Se discutió la necesidad de seguir un orden en las asambleas y encuentros, y la importancia de que se escucharan unos/as a otros/as.

Estos acuerdos alcanzados condujeron al grupo a otro taller, al cual concurrieron con el reglamento nuevamente leído y con propuestas de nuevos artículos destinados al tema que necesitaban cambiar.

Al final de la reunión se planteó la preocupación sobre la necesidad de integrar más familias, por lo cual el equipo de ENFORMA propuso conversar sobre "Política de ingresos", es decir, sobre cuál es el mecanismo que se da la cooperativa para elegir las familias que la van a integrar.

Tercera reunión (una quincena después)

A este tercer encuentro concurrieron más compañeros y compañeras, posiblemente fruto de las decisiones antes asumidas.

Se había planificado un taller sobre política de ingresos, que no se realizó, pues al repasar la concreción de los compromisos asumidos en la reunión anterior, se volvió sobre una serie

de temas derivados, a juicio de quien escribe de dos situaciones: por un lado, no habían avanzado en los compromisos (consolidar el grupo de compañeros/as que están siempre, revisar el reglamento para cambiar algunos artículos, trabajar la CEFIC entre todos/as a partir de la formación de algunos grupos para tareas concretas), y por otro lado, la presencia de compañeros/as que no habían estado presentes en las instancias anteriores disparó el debate sobre puntos ya tratados anteriormente.

Se cuestionó que quienes no estuvieron presentes en una reunión anterior se sintieran con derecho a volver a debatir sobre temas ya resueltos. Eso cambió el centro de la discusión. Se propuso intercambiar sobre si esta situación ayudaba a consolidar el colectivo. La conclusión a la que llegaron fue que no lo hacía, y además constituía una falta de respeto a quienes sí habían estado presentes antes e implicaba restarles importancia a los encuentros mantenidos.

A partir de este intercambio decidieron que sólo se volviera sobre los temas ya tratados si alguien argumentara a favor de hacerlo, y el colectivo votara o acordara volver a discutir sobre el tema. De lo contrario se consideraría asunto saldado y se debería respetar esa decisión.

Volvimos a acordar la importancia de que los intercambios o diálogos fueran ordenados, que la discusión no se derive de forma inconducente o que se discuta sobre varios temas al mismo tiempo: los temas se deberían tratar uno a uno.

Se resolvió que en el encuentro siguiente deberíamos avanzar en la reforma del reglamento y luego en la política de ingresos.

Cuarto encuentro (un mes después)

En esta actividad se organizó a los/as concurrentes en 3 grupos de 5 personas cada uno para analizar los distintos tipos de incumplimiento y las modificaciones al reglamento. Es práctica habitual en ENFORMA trabajar en subgrupos solo luego de desarrollados algunos encuentros, para poder conocer las características personales de cada integrante y armar los grupos de forma tal que los y las más participativo/as trabajen en el mismo grupo, promoviendo así otras participaciones.

Fue sorprendente la concordancia en las conclusiones alcanzadas por separado, es posible que hubiera trabajado el tema en el período entre un encuentro y otro. Las conclusiones alcanzadas en esta instancia debían ser propuestas en asamblea, para que luego fueran redactadas para su incorporación en el reglamento interno.

Quinto encuentro (tres semanas después)

La asamblea de "La Coope" aprobó, con algunas modificaciones los avances alcanzados en el encuentro anterior en relación a los incumplimientos. Esta instancia se cerró con la redacción, por parte de los/as participantes presentes, y sin la participación del equipo de ENFORMA, de los artículos a modificar. Fue un esfuerzo colectivo que requirió orden y paciencia.

Sexto encuentro (un mes después)

Se debatió la política de ingresos a la cooperativa y los/as participantes se llevaron algunas tareas para resolver en el ámbito de la asamblea. En esa situación de búsqueda de saberes necesarios está "la Coope" al momento de escribir este texto.

"La Coope" fue avanzando

Algunos de los resultados alcanzados en este proceso fueron:

- Designaron un Consejo Directivo provisorio.
- Decidieron trabajar con quienes integraban la cooperativa en ese momento del proceso y postergar ingresos de nuevos núcleos familiares hasta tanto el colectivo estuviera más consolidado.
- Se observa un cierto nivel de avance en el proceso de consolidación que se expresa cuando que se sienten mejor, que confían en las posibilidades de avanzar, y que les resulta posible discutir con cierto orden y respeto.
- Resolvieron cambiar el reglamento, discutieron y acordaron el cambio, lo plantearon en la asamblea y lo resolvieron. Luego lo redactaron ellos/as mismos/as en presencia del equipo de ENFORMA, pero sin que éste participara con aportes.
- Se discutió la política de ingresos de nuevos núcleos familiares. Se resolvió que elaborarían una propuesta de entrevista a las familias que solicitan ingreso.
- Mantuvieron cierta permanencia en el trabajo con ENFORMA, con 6 talleres consecutivos, aunque con frecuencia irregular, con un promedio de 12 participantes en cada uno de ellos (9 es el mínimo y 16 el máximo admitido para cada taller). 9 cooperativistas estuvieron presentes en todas las instancias, lo que provoca una valoración muy positiva de la importancia otorgada a la intervención de la Escuela.

Algunas conclusiones

A través de los encuentros realizados con "La Coope" se logró emprender una búsqueda basada en la reflexión sobre la experiencia transitada por el colectivo. De esta surgieron algunas situaciones problema para las cuales lograron construir soluciones en conjunto. Este hecho, ya de por sí, les brindó una visible sensación de bienestar. A partir de allí pudieron generar acciones que les permitieron desatar algunos nudos que les estaban impidiendo avanzar. Acciones que, si bien no son la solución definitiva a sus problemas, sí marcan una hoja de ruta.

La demanda de asistencia realizada por "La Coope" a ENFORMA se transformó en la búsqueda de sus propias respuestas a las dificultades encontradas. Y esas respuestas generaron acciones autónomas y reales.

Para los integrantes de ENFORMA que participaron de esta experiencia, el hecho de que "La Coope" reconociera dónde estaba parada y que aceptara partir de allí caminar a partir de sus reflexiones representó una consolidación de la propuesta formativa.

Para ENFORMA, significó pasar desde una propuesta teórica que hasta ese momento podía ser debatida, defendida y cuestionada solo en el ámbito de la teoría, hacia una experiencia ahora contrastable, y pasible de ser puesta en debate desde la práctica, que aporta a la Escuela saberes, y que la coloca en la senda para poder poner en debate otras propuestas.

Luego de cada encuentro se realizaba un intercambio entre los participantes de ENFORMA y a partir de allí se acordaba cómo seguir.

El resultado de estos seis encuentros pasó por aceptar ciertas situaciones que se deben transformar en aprendizajes.

Uno de ellos fue aceptar los silencios del colectivo cuando no se lograba encontrar el camino para desarrollar la reflexión, silencios muchas veces incómodos. La interpretación de los silencios como negativa a profundizar alguna temática, lleva necesariamente a aceptar que a veces es preferible abrir camino hacia otros temas que insistir sobre aquello que genera rechazo o dificultades. Allí siempre hay razones que afectan en demasía al colectivo como para ser tratadas y que es necesario dejar que maduren, sin olvidar que están allí y que pueden ser causas de futuras dificultades. Es necesario aceptar y dar espacio a las incomodidades que brotan sin presionar, buscando caminos para socializarlas.

Otro aprendizaje fue aceptar la discrepancia planteada a ENFORMA a partir de su práctica colectiva: "no es así como ustedes dicen, porque hicimos esto o aquello". Discrepancia que es contundente cuando viene de la práctica.

La participación de los integrantes de ENFORMA en los encuentros tuvo como objetivo la puesta en consideración de propuestas derivadas de la reflexión de otras experiencias. Estas propuestas no siempre fueron aceptadas, pero generaron miradas diferentes, desde otras prácticas y abrieron lugar a nuevas alternativas, con la necesidad de la construcción de un colectivo que debe aprender a autogestionarse siempre presente.

Una constatación a partir de este proceso fue que es necesario tener presente cuándo y cómo retroceder en momentos en que la defensa de una propuesta daña la confianza en el intercambio.

En algunas circunstancias los/as integrantes de ENFORMA entendieron que el mejor camino era uno determinado, y sin embargo el colectivo entendió que para ellos el mejor era otro. Entonces se fue por allí, por el camino elegido por el colectivo. También es parte de la tarea formativa evitar la imposición de rumbos y conclusiones.

En resumen, se logró que la solicitud de respuestas que trajo al colectivo a ENFORMA, se transformara en la búsqueda de sus propias respuestas y su concreción a través de acciones reales y efectivas.

Esta experiencia aún no se ha logrado socializar con integrantes de ENFORMA que no participaron de ella. Ésta, con otras experiencias vividas por otros equipos de ENFORMA en el año 2023, aún no ha sido puesta en debate por el colectivo para una reflexión más amplia.

Sobre el devenir de la práctica de "La Coope" no podemos aventurar opinión. Pensamos que unos pasos no son la ruta; comenzar a caminar, con el andar titubeante del/la niño/a solo se puede transformar en el seguro andar de la persona adulta mediante la práctica permanente y reflexiva.

¿Esta práctica reflexiva está instalada en "La Coope", por lo menos en algunos/as? No lo podemos afirmar, es una experiencia aún en curso, hasta aquí llegamos con lo sucedido hasta el momento.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Organización y notas Ana María Araujo Freire. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Freire, P. (2017 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Freire, P. (2015 [1992]). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Rebellato, J.L. (1993). *Conciencia de clase como proceso*. Trabajo social N° 12. Montevideo. En la recopilación "José Luis Rebellato. Intelectual radical.

Ouviña, H. (2022[2015]). *Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América*. https://pim.udelar.edu.uy/noticias/revista-contrapunto-n6-educacion-lo-publico-lo-privado-y-lo-comun/

Comentarios al artículo "Una experiencia educativa llevada adelante por formadores/as de la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM (ENFORMA) durante 2023" de Fernando ZERBONI

Comenta: Gianela Turnes

El trabajo relata una experiencia atípica, diferente de las que imaginamos cuando pensamos en EPJA, y en ese sentido contribuye al objetivo de relevar aquellas que se desarrollan en este ámbito de la educación. Además, por sus características, propósito y metodología, es contrahegemónica.

Plantea un objetivo específico que es el apoyo a los/as cooperativistas en la construcción de una identidad como tales, y desde allí propone la jerarquización del rol del/la educador/a.

El autor presenta la experiencia de la Escuela Nacional de Formación de FUCVAM (ENFORMA), describe detalladamente de manera cronológica, etapa a etapa, la experiencia educativa que ha elegido compartir, siempre destacando los objetivos propuestos y la perspectiva pedagógica que le da sustento, enraizada en la educación popular y con las concepciones de Paulo Freire y José Luis Rebellato como pilares que la andamian. En ese sentido, sin embargo, algunos matices imperativos en el texto ("deben", "tienen que" por ejemplo) traslucen una configuración del proceso formativo que parece construirse desde la posición del saber, probablemente no del todo consciente, pero, se puede pensar que si esta mirada está presente en un texto escrito a partir de una experiencia vivida, alguna razón quizá esté encontrando ese imperativo para que sea recogido en el texto. Está claro que el cooperativismo promueve una forma de comprender lo colectivo que es un contenido que naturalmente es de esperar que aparezca en la formación. Sin embargo, puede observarse una posible contraposición entre la concepción pedagógica que se plantea y algunos axiomas que aparecen como preceptos inamovibles que sostienen el trabajo educativo.

Sobre la propuesta educativa en sí, es mencionada como una "capacitación". Esto puede provocar un ruido cuando justamente lo que plantea el trabajo formativo de la Escuela trasciende y se contrapone a algo meramente operativo o funcional, y en cambio parece tener más que ver con una construcción de la identidad del/la cooperativista, en lugar de vincularse con una forma de hacer algo, como podría esperarse sucediera en una capacitación.

La metodología de taller es descrita brevemente, señalando algunos aspectos muy interesantes que se observa son especialmente atendidos y preservados, referidos a la conformación de los equipos docentes y a la importancia dada a la formación del/la propio/a educador/a en las instancias de taller. Quizá aquí también pueda resultar válido un análisis en profundidad de la contraposición entre el deber ser que se propone y la reflexión sobre la práctica que en última instancia se espera.

Otro aspecto interesante tiene que ver con que el apoyo a la cooperativa se propone trascender lo formativo y a través de las instancias de taller se busca ayudarla a resolver, o a pensar por sí misma en la forma en que podrá resolver los problemas de funcionamiento del colectivo. En particular el artículo detalla cómo evoluciona lo vincular en la actividad formativa, lo que enriquece mucho el conocimiento de la experiencia EPJA de esta actividad y puede ser un aspecto a desarrollar con mayor profundidad.

También se destaca la evaluación permanente, encuentro a encuentro, que el equipo de educadores/as desarrolla, así como la valoración que hace de la discrepancia de los sujetos con el equipo de formación, como parte de su promoción permanente de la reflexión de los sujetos.

Este aspecto resulta particularmente destacable e implica la búsqueda compartida de soluciones y el desarrollo de la capacidad de deconstruir estructuras presentes en los sujetos -que seguramente son reflejo de una construcción inconsciente de subjetividades que está naturalizada y es funcional al orden hegemónico-. Todos estos esfuerzos formativos por impulsar la reflexión de los sujetos desde el trabajo colectivo son en última instancia puertas de resistencia que se abren frente a los bloqueos individualistas impuestos al ser social que somos. De este modo, estas puertas constituyen espacios para habilitar el aprendizaje personal y el colectivo, inseparablemente imbricados uno al otro.

En suma, una experiencia enriquecedora que abre varias posibilidades de análisis para fortalecer al profundizar en ella, el conocimiento de la EPJA en nuestro país.

La educación en contextos de encierro ¿un inconveniente?

Julia Scopesi
*Ana Medina**

* Dupla de educadoras PNEC-MEC Unidad 22-Rocha

Educación en contexto de encierro en Uruguay

En el presente artículo se abordarán aspectos referidos a la tensión que propone la educación en contextos de encierro.

Cabe puntualizar que el Estado uruguayo, según se expresa en un documento elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos (2018), tiene el cometido de implementar acciones orientadas tanto a reducir como a eliminar los índices de pobreza y de marginalidad que afectan a la población. Dado este rol, le compete entonces, abordar los aspectos relacionados con la discriminación estructural de las poblaciones con índices de alta vulnerabilidad social, consecuencia de las inequidades de género, por encontrarse en contextos de encierro, por la discriminación étnico-racial, por su ubicación territorial y/o situación de discapacidad, entre otras.

Para alcanzar estos cometidos, la educación juega un papel fundamental, reconocida como derecho humano desde 1948 por la Asamblea General de Naciones Unidas. En este sentido, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expresa que,

> *"Toda persona tiene derecho a la educación (…). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". (Declaración Universal de los Derechos Humanos - Art. 26).*

En lo referido a las políticas educativas en contexto de encierro en Uruguay, ellas se enmarcan en la Ley General de Educación Nº 18437 de 2008, que en su artículo 8º de la diversidad e inclusión educativa, establece que:

> *"El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social".*

Más allá de las disposiciones legales, resulta importante reconocer que la educación en contextos de encierro como política de estado continúa siendo un desafío, marcado por la tensión entre lo educativo y lo punitivo. Pensarla implica desestructurar la educación misma y sus modelos hegemónicos, centrados en el contenido y el traspaso de saberes, dejando por fuera el contexto y los vínculos educativos.

A partir de lo expresado anteriormente, urge que podamos reflexionar en torno a las nociones de restitución de derechos, construcción de ciudadanía y habilitación de oportunidades, en detrimento de la noción de rehabilitación y/o medidas correctivas.

> *"En la actualidad, ha comenzado a estar en desuso el término rehabilitación para dar pie al de habilitación, considerando que muchas veces las personas*

no están en un proceso de re, porque nunca han vivido la habilitación como un paso primordial". (Folle y Vigna, 2014, p. 81).

El Programa Nacional de Educación en Cárceles

Nuestro trabajo como talleristas se enmarca en el Programa Nacional de Educación en Cárceles (en adelante PNEC), perteneciente al Área de Innovación Educativa de la Dirección Nacional de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC). El mismo forma parte del Plan Nacional de Educación en Cárceles creado en el año 2021.

Desde el PNEC se desarrollan lineamientos conceptuales y metodológicos, así como la implementación, el monitoreo y evaluación de propuestas educativas no formales, dirigidas a las personas privadas de libertad.

Actualmente, durante el año 2023, el PNEC se encuentra participando activamente en propuestas educativas en 19 unidades penitenciarias, ubicadas en 15 departamentos. El mismo busca promover el aprendizaje permanente y de calidad, la continuidad y la complementariedad de las trayectorias educativas de las personas privadas de libertad. Para el logro de este objetivo se trabaja desde tres ejes: educación para el trabajo; educación desde y hacia la cultura; y apoyo a los procesos educativos a través de la mediación a la lectoescritura.

El espacio educativo en cárceles que coordinamos se desarrolla en la Unidad 22, ubicada en las afueras de la ciudad de Rocha. Comenzamos nuestra tarea en el año 2021, trabajando en el eje educación y cultura, dentro del Programa Aprender Siempre del MEC, que viene desarrollando propuestas educativas en contexto de encierro desde el año 2009. En la actualidad nos encontramos abordando un nuevo proyecto educativo en la unidad, desde el eje educación para el trabajo, en el marco del PNEC.

La relevancia del proyecto se sustenta a partir del intercambio con los/as referentes de la unidad, con la coordinación y dupla del PNEC, donde se observa la necesidad de sostener y ampliar las actividades que ya se vienen desarrollando desde el año 2021.

A partir de dicho intercambio surge para el año 2023 la posibilidad de implementar un proyecto desde el eje educación para el trabajo, vinculado a la temática del medioambiente y con la finalidad de ampliar y capitalizar las experiencias de invernáculos, huerta, compostaje, entre otras. Esto implicaría la incorporación de nuevos actores locales clave en la temática: la Intendencia Departamental de Rocha y la Universidad de la República a través de su sede en el departamento (Centro Universitario Regional del Este).

En cuanto al abordaje, el mismo se centra en los 4 ejes orientadores que se proponen desde el PNEC en la construcción del proyecto educativo: las personas como centro, la grupalidad, la flexibilidad y la creatividad.

A fin de integrar en la práctica educativa los mencionados ejes, nos centramos en propiciar aprendizajes en torno a: aprender a conocer el mundo que nos rodea, con apertura al conocimiento propio y de otros; aprender a hacer, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos, aprender a ser; y aprender a convivir, trabajando en conjunto y evitando así el aislamiento, propuestos por Jaques Delors (2001). Estos cuatro pilares son interdependientes y forman un único aprendizaje, que orienta a la persona humana a la construcción de conocimientos, habilidades, la capacidad de discernir, actuar y evaluar de una manera amplia e integral.

La dupla pedagógica desarrolla en cada encuentro con los participantes del espacio educativo actividades en formato taller, relacionando el contenido con el taller anterior y

las devoluciones y/o reflexiones de los participantes, así como recuperando emergentes propios del trabajo en contexto de encierro. En estos espacios, la pedagogía del eslabón oficia como guía y pilar de nuestro quehacer educativo. Este enfoque se desarrolla de forma situada, busca dar respuesta pedagógica al objetivo de educar en contextos adversos e inestables. En este marco, el primer taller —o «primer eslabón»— resulta crucial en términos de: a) facilitar la interacción grupal entre participantes en un espacio ameno, b) sondear intereses; c) generar insumos para desarrollar una propuesta pedagógica anclada en los ejes temáticos del PNEC, pero con adecuación al espacio concreto. En tal sentido, el foco se centra en la calidad educativa de cada taller y la organización de la secuencia de eslabones, con una trayectoria. A su vez, se busca lograr que las y los participantes sean las/los protagonistas en un proceso participativo y diseñado en función de cada situación. Desde esta mirada, existe una preocupación central en torno a las formas en que es posible educar atendiendo al contexto, a la diversidad, a la calidad educativa y a la subjetividad de los y las participantes.

Lo inconveniente de lo educativo en la cárcel

La educación en cárceles puede ser la puerta de entrada a un derecho negado o no garantizado por el Estado anteriormente a la prisión, como también puede ser la educación un derecho llave (Scarfó, 2006), en el sentido de que su realización abre al conocimiento de otros derechos. También, hay que destacar que la práctica educativa en contexto de encierro implica a dos instituciones que se hallan continuamente en conflicto, a saber, la institución educativa y la penitenciaria, ya que el ser humano para la cárcel es un sujeto peligroso, mientras que para la institución educativa se trata de un sujeto del conocimiento (Frejtman y Herrera, 2010). La imbricación de estas dos instituciones implica un entrecruzamiento de espacios, cuerpos, objetos, lenguajes y dispositivos pedagógicos que coexisten con dispositivos de seguridad (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017). Asimismo, resulta interesante reflexionar acerca de cómo el espacio educativo dentro de la cárcel posibilita que las personas privadas de libertad –que son siempre las observadas– puedan comenzar a observar el mundo y a ellos/as mismos/as (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017). Analizando lo anterior desde nuestra práctica educativa, cabe mencionar que los participantes del espacio educativo se refieren a este como "la calle" o "la transitoria", lo observan como un lugar en que por sus códigos, formas y lenguajes, se parece más a estar en libertad. Resulta interesante reflexionar al respecto, a partir de lo que plantea Pueyo,

> *"...lo que vuelve compleja a la urdimbre entre educación y cárcel y pedagogías en contextos de encierro es si acaso la educación en esos ámbitos logra ser suficiente para propiciar el forjamiento de una nueva identidad no estigmatizada. Existen diversas experiencias en esa dirección, que no son lineales ni están libres de tensión". (Venceslao, 2012, pág. 89)*

Acerca de la identidad estigmatizada, ella se ve reflejada desde la convocatoria a acceder al taller (el personal policial analiza los perfiles, conducta, historial, tiempo de condena, etc.); lo cual implica ya un filtro entre quienes tienen acceso y quiénes no. Por otro lado, durante el taller las pautas que se plantean para encuadrar la tarea, el trato de educadoras y participantes - por ejemplo, que no son personas privadas de libertad (en adelante ppl), son participantes - se contrapone a los códigos que se construyen en la lógica carcelaria. Con lo cual, vemos un desafío aún mayor para los participantes, no sólo adquirir una nueva (o diferente) modalidad de ser y estar en el taller, sino que ésta además choca con la lógica de los otros días y horas dentro de la unidad de reclusión. Pero aun así esto sucede, se deconstruye esa lógica de oprimido/opresor, de premio y castigo, de competencia, faltas de respeto, violencia, etc; y se logra construir una nueva forma de vincularse en el taller.

> *"Tanto la criminología dominante como la cárcel parecen actuar en tanto una pedagogización hegemónica sobre el comportamiento-pensamiento o bien pretenderían obtener una transformación pedagógica, en la subjetividad a través de cierta forma de configurar la experiencia por medio de esas instituciones, prácticas y disciplinas (Foucault, 2002)". (Hennig 2023, p.71)*

De este modo, la pedagogía de la cárcel se impregna, por una parte, de la percepción acerca del buen preso o el mal preso, entendiendo por el primero a aquel que es dócil, que obedece los reglamentos carcelarios, que son absolutamente arbitrarios, cambiantes y en muchos casos hasta absurdos. Por otra parte, a su vez remite al régimen carcelario que opera en tanto un perverso ¨juego de la oca¨: el denominado sistema de progresividad de la pena, que implica calificaciones de conducta y de concepto, que están vinculadas al cumplimiento del reglamento, a no tener sanción, y para no tener estas últimas se debe ser un preso dócil, adaptado a la lógica carcelaria.

Cabe mencionar que la cárcel en su conformación comenzó a ser configurada como un espacio para la corrección de las personas que cometen delitos y/o porque presentaban algún problema de adaptabilidad social. A través del tiempo y en relación con el movimiento de mercantilización del conocimiento, de la educación y de los derechos, en la actualidad, observamos que la concurrencia al espacio educativo está destinada o bien es permitida, para aquellos que tienen buena conducta. La educación aparece mercantilizada y se utiliza entonces como premio a la conducta. En oposición a ello, el impedimento a asistir a los espacios educativos se maneja como castigo (Frejtman, 2008). Estas interacciones nos permiten reflexionar sobre la intrincada relación entre una cárcel que no corrige y una educación que no es para todos y todas, y que está al servicio del régimen penitenciario.

Cabe destacar que la cárcel procura docilizar a todas las personas privadas de libertad. En este sentido, el sostenimiento de irrigación del control está signado primordialmente con relación a una clasificación simbólica que el servicio penitenciario efectúa entre personas privadas de libertad con perfil ¨bueno¨, que son premiados con el derecho a la educación, y las ppl con perfil ¨malo¨, los cuales son privados del espacio educativo. Esto nos sucede con frecuencia cuando llegamos a la unidad de reclusión y preguntamos por qué no está asistiendo algún participante y la devolución del personal de la cárcel es "fulano se mandó una macana… va a estar unos días sin venir al espacio", "la macana" generalmente está asociada a comportamientos vinculados a "faltas" disciplinarias.

¿Cómo transcurre lo educativo en las cárceles? ¿Qué intersticios se abren como posibles en un espacio opresivo y degradante como la prisión? ¿Hay acaso una instancia propiciatoria para la co-construcción de procesos que permitan la co-producción de una paulatina conciencia crítica? Desde nuestra experiencia observamos una doble reflexión en tensión, con dos polos opuestos entre las contradicciones y ambivalencias, lo plurívoco, lo rugoso, la multiplicidad y lo inacabado de fenómenos, relaciones y el mundo. Por ejemplo, predomina el hacinamiento de las personas en privación de libertad (y las condiciones en las que conviven), y ello constituye una peligrosidad potencial, por lo que el sistema penitenciario opera con la lógica de dividir y aislar constantemente a las ppl, para que no puedan constituirse como un colectivo organizado nucleando demandas comunes.

Por otro lado, desde la práctica educativa intramuros se procura construir lazos de solidaridad, armar una trama comunitaria allá adentro, lo que choca fuertemente con la segregación que pretende y muchas veces logra instalar el servicio penitenciario por medio de las requisas, los tratos crueles y degradantes, la arbitrariedad y los traslados compulsivos de ppl (Daroqui et al., 2021). Sin embargo, además de las prácticas y aspectos que deterioran la subjetividad en contexto intramuros, también existen algunas experiencias que posibilitan efectuar diversos usos de la cárcel que propician la disminución

del deterioro y la angustia producidas por las condiciones de encierro (Kalinsky, 2006). Es decir, que se trata de que las dinámicas de la cotidianeidad de encierro que producen lógicas de administración de la violencia y jerarquización (Ángel, 2015) no obturen del todo aquello que pueda operar como posibilidad, aún en un nivel solo potencia. Las dinámicas que desarrollamos con los participantes en el espacio educativo implican la posibilidad de producción de una subjetividad transformadora respecto a su situación de encierro. El taller no sólo en tanto derecho sino también como un derecho-llave de otros derechos, como el derecho a la cultura, la participación, el derecho a la comunicación.

Se observa toda la potencia de la educación en estos contextos. Por un lado, como herramienta de inclusión social y de distribución más equitativa de las riquezas, tanto económicas como simbólicas. Por otro lado, y específicamente para estos ámbitos, como oportunidad de fisurar la lógica totalizante de la seguridad y el control que domina estas instituciones; y que habilita en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo (diferentes de las ya conocidas y ratificadas tanto por las otras personas como por él mismo: violento, delincuente, peligroso). La tensión es el nudo-problema primordial de la educación en cárceles, ya que en esta institución todo tiende a ser mercantilizado. Y el derecho a la educación en cárceles –a pesar de las leyes vigentes que así lo establecen– es tornado según la lógica de premios-castigos, considerando a la educación como un beneficio para algunos y no como derecho de todos.

La educación puede en estos contextos cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante que tiene el encierro. Y los y las educadores/as son quienes tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente sobre el sujeto, de imprimir una duda con respecto a la certeza que tienen los otros sujetos sociales y aun ellos respecto a sí mismos.

La educación que incomoda

Una vez que dimos cuenta de todas las dificultades, contradicciones y desafíos que presenta la educación en contextos de encierro, nos preguntamos entonces ¿por qué defenderla?

Desde nuestra experiencia como educadoras, cuando aparecen los espacios educativos en la cárcel, también aparece lo posible, dentro de un marco donde todo indicaría que es imposible. En el espacio de taller se producen situaciones que van a contracorriente de todo lo que el encierro propone. El clima es de armonía, respeto, solidaridad y alegría; las lógicas carcelarias, al menos en ese rato se desvanecen, no tienen cabida, "eso acá no corre, esto es el MEC" expresan los participantes cuando alguno él no se encuentra a tono con la única regla que orienta el espacio: el respeto.

La posibilidad de integrarse a espacios educativos brinda a los participantes la posibilidad de expresarse como sujetos más allá de su condición de ppl en un espacio que humaniza. Ejercer un derecho hasta ese momento negado ya tiene algo de emancipador, poder hacer uso de la palabra, hacer uso de la escritura, de poder autodefinirse, y no seguir siendo hablado por los medios hegemónicos: eso es profundamente emancipador, poder decir quién soy yo, y sobre todo poder decírselo a gente que viene de afuera, también hace que la autopercepción sea otra. Luego de un ciclo de talleres que coordinamos con la Udelar, en una dinámica de presentación, uno de los participantes se autodefinió como emprendedor, lo cual implica la posibilidad de ser otro que no es definido por la situación de privación de libertad sino a través de la posibilidad de que algo nuevo y diferente acontezca, tenga lugar. La importancia de que puedan decir quiénes son con su propia voz y no repitan ni repliquen los prejuicios habituales.

Un acto pedagógico en contexto de encierro dialoga con lo contradictorio constantemente: qué es pedagógico y qué no lo es. Recibir el desayuno en el espacio educativo, generar ámbitos de reflexión acerca de sus adicciones, de sus pérdidas de seres queridos, de la ansiedad que no les permite concentrarse, de las amenazas, el odio y el rencor cuando son violentados por los funcionarios policiales… ¿es posible dejar por fuera del espacio todo aquello que les sucede? ¿O es necesario abordar estas cuestiones desde el espacio? ¿Ellas hacen a lo educativo?

En cuanto a la tarea de las educadoras se espera que puedan trabajar con las personas privadas de libertad desde otra suposición, otra expectativa: lejos de concebirlos como "peligrosos" asumiendo no saber sobre lo que ese sujeto singular pueda traer entre sus intereses, sus deseos, motivaciones; entender al sujeto como potencia. En una experiencia de trabajo en el taller, compartimos postales que se habían elaborado en el año anterior desde el PNEC, dando cuenta de lo que sucedía en cada uno de los espacios educativos en las cárceles de todo el país. Una frase citada en una de las postales, algo así como "hasta en un basurero pueden crecer flores", resonó entre los participantes y sensibilizó especialmente a uno de ellos que expresó "esta es la frase que me voy a tatuar cuando esté en libertad", que denota la posibilidad de que algo diferente e inesperado ocurra desde lo pedagógico.

Y por último, también nos preguntamos, ¿qué entra en nuestro rol como educadoras? ¿Qué se nos imprime en el cuerpo cada día que ingresamos a la unidad? Un cuerpo que aloja desde tensiones, abrazos de los participantes, nuevas formas de mirar y ser miradas, risas y emociones, hasta las frustraciones que el contexto por sí mismo desafía y la gratitud de lograr pequeños o grandes momentos de transformación.

Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Duschatzky S. (2015), *¨La potencia de la escuela está en sus problemas¨*, recuperado de http://www.elsigma.com/

Hennig, Bruno (2023). La pedagogía de la cárcel y las posibilidades de la educación emancipatoria en contexto de encierro. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Dossier – 2023, Año 19 2(18). 66-83. Julio a diciembre. Universidad de Lanús, Argentina.

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/febrero/200210/PAS%20a%20once%20a%C3%B1os%20de%20su%20creaci%C3%B3n.pdf

Ley General de Educación Nº 18437 (2008)

Organización de Estados Iberoamericanos (2018), *"Espacio de diálogo para la educación en contextos de encierro. Panorama Nacional y recomendaciones para las políticas públicas"*, Montevideo.

Venceslao Pueyo, Marta (2012). *Pedagogía Correccional. Estudio antropológico sobre un Centro Educativo de Justicia Juvenil*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, https://www.tdx.cat/handle/10803/98513#page=1

Comentarios al artículo "La educación en contextos de encierro ¿un inconveniente?" de Julia Scopesi y Ana Medina

Comenta: María Eugenia Bové

En este texto Julia Scopesi y Ana Medina presentan algunas reflexiones sobre su experiencia como educadoras de Persona Jóvenes y Adultas en un contexto específico: la privación de libertad. Concretamente, su experiencia como educadoras del Programa Nacional de Educación en Cárceles en la Unidad 22 de Rocha

El texto no tiene desperdicio y permite profundizar en elementos centrales de la educación en este contexto: presenta el marco legal e institucional, los mandatos de los propios programas educativos, a la vez que las condiciones en que se desarrollan los procesos pedagógicos. Esto es, a través de la presentación de su experiencia como educadoras nos introducen en el contexto y sus tensiones, acompañándonos con un cuerpo crítico que nos permite agudizar la mirada en ese recorrido. Las autoras nos presentan los nudos problemáticos de estas experiencias educativas: la articulación entre lo educativo y lo carcelario con sus objetivos contrapuestos, aunque complementarios; la compleja posibilidad de acceder a lo educativo en la cárcel, proceso que transforma el ejercicio de un derecho en un premio. Abordan estas tensiones desde una mirada macro hacia una minúscula, por lo que podemos encontrar las relaciones entre la legalidad general y el lenguaje y la vida cotidiana de un proceso educativo.

Estos elementos mencionados hacen que este texto sea valioso en sus aportes y también una muy buena referencia para quienes quieran introducirse en el conocimiento de este universo. Pero sus aportes no terminan ahí, ya que las autoras logran dar un paso posterior: más allá de estas tensiones y problemáticas, muestran que es posible y necesario desarrollar estas experiencias. Las autoras presentan también el potencial de estos espacios con su capacidad de disputar tanto los sentidos como la vida cotidiana de las cárceles. Nos traen la palabra de los participantes, así como, de forma más incipiente, la suya propia. La pregunta en relación a los efectos de la educación sobre los educandos es fundante de lo pedagógico como campo de problemas, pero las educadoras terminan con otra pregunta: ¿Cuáles son los efectos de la educación sobre ellas mismas? ¿De qué forma la experiencia las impacta y transforma?

Este texto nos confirma que esta convocatoria tiene sentido: nos recuerda la importancia de generar espacios donde podamos escuchar las voces y reflexiones de las educadoras de Personas Jóvenes y Adultas sobre sus prácticas y experiencias. Nos confirma que existe en quienes se abocan a estas tareas un vasto conocimiento, una reflexión fundada y una mirada crítica desde la que contribuir a la problematización de las formas en que la EPJA se desarrolla. Una mirada necesaria.

Enseñar, aprender y evaluar desde una perspectiva de inclusión

María Graciela García

Introducción

> *"Me di cuenta que sin importar la edad que uno tenga, ni los años que pasaron desde que pise un salón de clases, nunca es tarde. Luego de más de quince años de haber dejado el liceo, con química he aprendido tantas cosas que no sabía, que no tenía ni idea. Pero lo mejor fue estar haciendo lo mismo que mi hijo y poder hablar con él de estos temas" (estudiante de 3er año de Bachillerato del Plan 1994 Semestral).*

Comentarios como estos son de los más gratificantes que un docente puede recibir, sobre todo de quienes tuvieron que abandonar la educación formal por un largo periodo de tiempo, en el cual diferentes situaciones personales fueron prioritarias y le llevaron a postergar sus estudios. En este caso, el hecho de compartir con su hijo actividades, temas de conversación, de estudio, de acercarse a él desde otra perspectiva, fue clave a la hora de superar las dificultades que se le presentaron.

Cabría preguntarse, ¿cómo era su sentir antes de este desafío?, ¿y su autoestima?, ¿tenía la misma seguridad al afrontar una situación problemática en su trabajo, con su familia?

Es el espíritu de superación, que surge de una fuerte motivación, el que permite que una persona adulta pueda sobreponerse al peso de su "mochila", repleta de miedos, incertidumbres, malas experiencias pasadas; y avanzar. Asociado a esto, debe encontrar un espacio donde se la respete y se la valore, sin críticas, donde se sienta segura y acompañada en este camino que ha decidido transitar.

Es así que, se tienen que crear las oportunidades 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. Para lograrlo es clave, fomentar la curiosidad y el deseo por investigar, por conocer, pero no que lo hagan solos, sino integrados en un grupo donde el trabajo sea en equipo, entre pares y con el/la o los/las docentes, donde también se involucre al entorno y se trabaje de forma interdisciplinaria.

Conforme a ello, no se debe pasar por alto el bagaje que cada uno/a trae consigo, su experiencia, sus saberes de vida y aquellos adquiridos en su actividad laboral.

Siguiendo la línea de lo planteado, es que se ha seleccionado como experiencia de trabajo una secuencia didáctica cuyo tema es "Carbohidratos o Glúcidos", que forma parte de la unidad "Biomoléculas" del curso de Química de 3er año de Bachillerato, opción Medicina.

Generalmente este tema se aborda desde una visión química o una biológica, en cursos separados y por ende el/la estudiante encuentra difícil lograr una concepción integrada de su importancia en los seres vivos. Debido a esto, es pertinente proponer una estrategia que permita su enseñanza abarcando ambos campos, relacionándolos desde la óptica de la nutrición, ya que los carbohidratos están presentes en muchos alimentos de uso cotidiano.

El abordaje para este tema debe intentar ser complementario, haciendo hincapié por un lado, en la estructura molecular, y por el otro en el metabolismo, pero ambos deben integrarse, diseñando actividades que abarquen los distintos enfoques.

Cabe aclarar que dicho curso se dicta en un Instituto de Enseñanza Secundaria Plan 1994 de Montevideo, diurno, se desarrolla en la modalidad semestral con una población de estudiantes adultos/as y/ó jóvenes con condicionamientos laborales, y cuya carga horaria presencial es de doce horas semanales, dos de ellas destinadas al laboratorio. El grupo considerado está constituido por veintiocho personas adultas trabajadoras que en un alto porcentaje desempeñan su actividad laboral en la salud.

El curso se desarrolla de forma híbrida, presencial y virtual a través de la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje, organizada por el Plan Ceibal), la cual sirve de apoyo, no sólo como repositorio, sino para desarrollar una serie de actividades: trabajos en foros, autoevaluaciones, cuestionarios, simuladores, entre otros.

En lo que refiere a la retroalimentación docente, ella se lleva a cabo luego de cada actividad, dependiendo de su estructura. Es un punteo oral acompañado de su respectiva devolución en la plataforma, de manera individual y privada.

Si la consigna de la actividad involucra la realización de un trabajo final (incorporado en la plataforma y compartido con los/as compañeros/as luego de la corrección), el intercambio de ida y vuelta es la clave, donde los comentarios docentes son incorporados, al igual que los de los otros actores.

Cuando la tarea consiste en la selección de un video o material, que debe cumplir con determinadas pautas acordadas en clase, la retroalimentación está muy relacionada con el cumplimiento de esas pautas. En general en estos casos, se les solicita completar una rúbrica y la devolución se realiza analizándola de forma conjunta.

Por otra parte, al finalizar el tema se aplicará un cuestionario de Google, elaborado por los/as docentes de Biología y Química, que pretende indagar sobre diferentes aspectos a tener presente a la hora de seleccionar los alimentos y planificar una dieta balanceada y lo más natural que sea posible. Se debe recordar que con anterioridad se trabajó con proteínas y lípidos, razón por la cual el cierre con la encuesta online es relevante para aterrizar a su vida diaria lo visto en clase.

Según los estudios realizados post pandemia[5], el estilo de vida en nuestro país ha cambiado de forma no tan saludable; se han modificado los hábitos alimenticios aumentando el consumo de procesados y ultraprocesados, disminuyendo la actividad física y por ende favoreciendo el sedentarismo y el aumento de factores de riesgo para la salud. Ello se ha traducido en un aumento de las enfermedades no transmisibles relacionadas con alimentación inadecuada.

Según la OMS la nutrición es la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo. Es así que una dieta suficiente y equilibrada, combinada con el ejercicio físico regular, es fundamental para la buena salud. Por el contrario, una mala nutrición puede reducir la inmunidad, aumentar la vulnerabilidad a las enfermedades y alterar el desarrollo.

---

5 *Guía alimentaria para la población uruguaya. Para una alimentación saludable, compartida y placentera*. Ministerio de Salud Pública del Uruguay, 2021. Organización Panamericana de la Salud. *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: ventas, fuentes, perfiles de nutrientes e implicaciones*. Washington, D.C.: OPS; 2019.

Es necesario hacer hincapié en que la enseñanza de las Ciencias, y en particular de la Química, debe potenciar la adquisición de una visión integrada donde la comprensión de las diferentes teorías y modelos y de los fenómenos naturales permita a los/as estudiantes la expansión de "su mundo"; partiendo de lo cotidiano, planteando problemas referentes al entorno, y construyendo un entramado conceptual para su propia formación como ciudadano/a.

Cabría preguntarse entonces, ¿se puede fortalecer la enseñanza sobre los carbohidratos, abarcando un enfoque biológico y químico, a partir de una unidad didáctica que maneje diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje?

Para responder a esta pregunta, a continuación del tema Biomoléculas, que abarcó la primera parte del curso, se inicia con el ejemplo de un carbohidrato (glucosa) y particularmente con la reacción de combustión qué él tiene, con el objetivo de que el/la estudiante llegue a formarse una interpretación genérica de su importancia en los seres vivos.

Especialmente se tienen en cuenta las reacciones de combustión, ya que son las más representativas dentro de los procesos exotérmicos que al producir liberan energía, fundamentalmente en forma de **calor**. Debido a esto, es pertinente proponer una estrategia que permita abarcar varios campos: química y biología. Se hace necesario así, relacionarlos con el estudio de la nutrición ya que los carbohidratos constituyen parte importante de varios grupos alimenticios.

La liberación de energía en la asimilación de un alimento permite mantener la temperatura corporal, y es aquí donde se asocia la composición que ellos tienen: minerales, vitaminas, glúcidos, lípidos y proteínas, con su función energética.

Por ello es necesario diversificar las estrategias de enseñanza/ evaluación y utilizar la mayor variedad de recursos didácticos. De esta forma se potencia una educación inclusiva, que contemple la diferencia de perfiles de los/as estudiantes, así como sus motivaciones.

Que los/as estudiantes adultos/as estén interesados y motivados por la ciencia es uno de los logros deseables. Para ello es clave atender al desarrollo de las inteligencias naturalista y espacial, planteadas por Gardner ya en 1995. Ellas deben ser contempladas a través de actividades experimentales dado que así favorecen el desarrollo de las competencias científicas.

En esta población la situación laboral, y muchas veces la familiar les desmotiva por lo cual cada encuentro debe resultar como una experiencia única que les atrape, para evitar la desvinculación, el gran problema de esta población adulta.

Es importante considerar que desarrollar competencias significa alcanzar la confluencia de tres saberes: el saber, el saber hacer y el saber ser, aplicados en determinado contexto. Es imprescindible pasar del estudiante que escucha al docente y responde a lo que éste pregunta, al estudiante que hace y se plantea interrogantes.

Son Freire y Faúndez (2013), en su *Pedagogía de la pregunta* quienes indican que los/as docentes respondemos preguntas que no nos han realizado los estudiantes, y observan la necesidad de pasar de una pedagogía de la respuesta a una pedagogía de la pregunta, donde sean los/as estudiantes los que las formulan.

Como sostienen Díaz Barriga y Morales, (2008, p.5) "Uno de los principales desafíos que enfrenta hoy en día la sociedad del conocimiento se relaciona con la posibilidad de emplear las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para promover la construcción colaborativa del conocimiento".

A su vez, se fomenta la comunicación entre compañeros/as; entre docentes y estudiantes y no sólo de grupo, sino con las diferentes comunidades reales y virtuales con las que se pueda contactar, asegura a los/as estudiantes tanto el desarrollo de las competencias en tecnologías que demanda la sociedad como la curiosidad y la posibilidad de aprender a aprender, el trabajo en equipo y colaborativo, la autonomía y la responsabilidad.

De este modo, potenciar el uso de los recursos tecnológicos disponibles de manera tal que se promueva un cambio educativo con el propósito de lograr "aprendizajes en profundidad" en los/as estudiantes se alinea el trabajo a uno de los desafíos planteados por Fullan y Langworthy (2014, p. 34).

Es así que el concepto que cobra relevancia es el de evaluación formativa, en la que se intenta mejorar la secuencia pedagógica en desarrollo, durante el proceso; para ello se pretende utilizar como instrumentos una rúbrica y un portafolio.

Se desea fomentar en los/as estudiantes una actitud activa frente a la enseñanza y el aprendizaje propio, como frente al de sus pares. A tales efectos la idea es plantear la construcción, junto con el/la docente, de una rúbrica al inicio del módulo. En ella se informan las competencias esperadas, junto con los indicadores que señalan qué hacer para lograrlas, disponiendo así de una información detallada que les permitirá ver sus avances.

Conviene subrayar que el logro de las competencias está supeditado a que la evaluación abarque la adquisición del conocimiento, así como también las habilidades y valores necesarios para impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida.

De esta forma es el/la estudiante un partícipe directo de su evaluación, proceso en el cual se fomenta la autonomía de su aprendizaje, la reflexión crítica y un conocimiento más profundo de la materia que aprende.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Para comenzar el tema es fundamental que los/as estudiantes realicen una indagación previa sobre el tema, para ello cuentan con una guía, que con antelación se pone a disposición en CREA, y que les permite tener una orientación sobre cómo enfocarse en su búsqueda.

La idea es que en clase puedan expresar libremente los resultados obtenidos en un oral de pocos minutos, en grupo; se trata de fomentar el trabajo colaborativo, para lo cual construyen un mapa conceptual en la pizarra con todos los aportes brindados.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva es fundamental que el material proporcionado se encuentre en distintos formatos: libros en pdf, videos, páginas interactivas, artículos científicos, simuladores; razón por la cual el material que es disponibilizado en CREA respeta este criterio.

Conviene subrayar que no todas las personas adultas gustan de trabajar en la plataforma, se sienten inseguras, y muchas veces no tienen a quien acudir o no se animan a preguntar. Es por esta razón que se trabaja en el aula con ceibalitas o con sus celulares, desde los cuales ingresan al curso en CREA, evacuando entre ellas mismas las dudas tecnológicas.

En clase, son los modelos atómicos fundamentales; los/as estudiantes arman las moléculas de los monosacáridos: fructosa y glucosa con su estructura abierta, para luego realizar la ciclación. También se utiliza un simulador que está disponible en la plataforma, y le permite evidenciar la tridimensionalidad y compararla con la molécula armada.

Dado que en el curso semestral se cuenta con 12 horas semanales separadas en dos días, el trabajo es constante y permite un intercambio de ida y vuelta que involucra a todos los actores, es decir, a los estudiantes que conforman el grupo y al docente a cargo.

A partir de la pregunta: *¿Qué ventajas tienen los chicles con xilitol?* se realiza una investigación en la clase teniendo como centro los compuestos involucrados: xilosa, xilitol, sorbitol, sorbosa, sacarosa. Esta tarea se complementa con un trabajo escrito individual cuya consigna se comparte en la plataforma.

La retroalimentación se realiza en ese espacio, pero también se lleva adelante una coevaluación por parte de otro/a compañero/a mediante *Corubrics*, teniendo como base la rúbrica realizada en clase al inicio del curso de forma conjunta.

Por otro lado, como actividad presencial se utiliza una trivia, los/as estudiantes organizados/as en equipos, con el objetivo de fomentar la motivación, integrar y promover el trabajo colaborativo.

Se acuerda con Anijovich que:

> *"Evaluar es una tarea ardua. Condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y define la trayectoria escolar de los estudiantes. Es una práctica que impacta en el sujeto, en su familia y en la propia institución educativa. Esto da cuenta de un entramado que no siempre se encuentra visible a la hora de diseñar propuestas de evaluación" (2019, pág.23).*

Por ello es necesario diversificar las estrategias de enseñanza/ evaluación y utilizar la mayor variedad de recursos didácticos; de esta forma se potencia una educación inclusiva, que contemple las diferencias de perfiles de los/as estudiantes, así como sus motivaciones.

Retroalimentación Docente

Siguiendo las afirmaciones de Carlino, "los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados" (2003, p. 410) y esto generalmente va de la mano de la falta de seguridad y confianza que reflejan los escritos de los estudiantes, sobre todo de aquellos que hace tiempo no pasaban por las aulas, por estar desvinculados del sistema educativo, como ocurre con estos/as participantes.

Teniendo en cuenta lo antedicho cobra sentido el tipo y la frecuencia de la retroalimentación, sobre todo si se tiene en cuenta que "una palabra mal dicha" o "una expresión dura" pueden exacerbar el sentimiento de "no puedo" y generar el abandono.

Trabajar con personas adultas que desean culminar un ciclo que por diversos motivos debieron postergar implica caminar con cuidado, atendiendo muchas alertas que, sobre todo en pandemia, se han suscitado.

Acuerdo con Carlino (2003) en que mediante la retroalimentación es posible contribuir en la elaboración de conocimientos por parte de los/as estudiantes (p.87).

El proceso de ida y vuelta es el camino que permite fortalecer el aprendizaje y generar espacios a las interrogantes, que a modo de círculo virtuoso permiten una retroalimentación.

Es necesario enfatizar que si se parte de la premisa "evaluar es parte de enseñar"; es fundamental desterrar ese sentimiento de pánico, que muchas veces paraliza, para el logro

del principal objetivo: la autonomía y autorregulación del proceso de aprendizaje. Al decir de Carlino los comentarios realizados al finalizar una tarea son vistos como un epitafio por los estudiantes (2003, p.1).

Cabe aclarar que al igual que el resto de los temas, "carbohidratos" tiene una autoevaluación virtual que no lleva calificación y que les permite afianzar su nivel de conocimiento; esta actividad presenta una retroalimentación individual en plataforma.

Es así que en la clase se tratan de evacuar las dudas que puedan surgir, pero queda abierta la posibilidad de hacerlo por mensaje o, en algún caso, en el foro. De esta forma se procura lograr un clima que fomente la confianza y la seguridad a la hora de intervenir, a la que muchas veces no se atreven.

En esta población la situación laboral, y muchas veces la familiar, desmotiva. Por eso cada encuentro debe resultar como una experiencia única que los/as atrape, para evitar la desvinculación, un gran problema de esta población estudiantil adulta.

Promover un estudiante activo que se plantea preguntas, que resuelve problemas, formula hipótesis, plasma sus resultados a través de texto, tabla de datos o gráficos, confrontando la información en una discusión y arribando a conclusiones, es la clave. También las tecnologías digitales lo son para potenciar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje aportando todo tipo de información en cualquier momento y desde cualquier sitio.

Conviene subrayar que a la hora de plantear la evaluación es conveniente con la culminación de un proceso a la que el/la estudiante se enfrenta seguro/a de que posee las herramientas necesarias para sortear. Dicho proceso depende de cada persona, sus características, entorno, sus miedos; a decir de Carlino (2003), la clave está en "reintegrar su preparación en el transcurrir de la materia" apostando a las individualidades e intentando potenciarlas.

En consecuencia, es deseable plantear evaluaciones diversas que apuesten a potenciar las habilidades de cada uno: "autoevaluaciones", "coevaluaciones" o evaluaciones "entre pares". Estos procedimientos permiten a los/as estudiantes, en su rol de correctores, plantear interrogantes, realizar análisis y también generar en los pares a quienes evalúan la necesidad de revisar su trabajo Atorresi (2005).

De esta forma, es el/la estudiante un/a partícipe directo de su evaluación, proceso en el cual se fomenta la autonomía de su aprendizaje, la reflexión crítica y un conocimiento más profundo de la materia que aprende.

A modo de conclusión y en concordancia con Anijovich:

> *"Como docentes tenemos la responsabilidad de andamiar al estudiantado, enseñando a aprender, favoreciendo el desarrollo de una conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor, a través del uso de una variedad de recursos, de un seguimiento de sus procesos de aprendizaje y de un permanente monitoreo de la brecha entre el nivel en el que se encuentran y los objetivos a lograr" (2019. pág.78).*

En otras palabras: enseñar, aprender y evaluar constituyen el mecanismo impulsor del aprendizaje, no se logra uno sin alcanzar el otro, son inseparables. Es el/la docente quien debe recorrer con el/la estudiante el camino que implique la identificación de sus dificultades, sus causas, y brindar las herramientas que lo ayuden a superarlas; así como fortalecer sus logros y mostrarle cómo autoevaluarse, transformándose en partícipe activo de su propio proceso.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación Formativa*. Santiago: Summa-La Caixa. Recuperado de: https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 4-13. Recuperado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/447/678

Carlino, P. (2003). Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*,15(1),81-96. Recuperado de https://www.aacademica.org/paula.carlino/75

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Díaz Barriga, A, F. Morales Ramirez, L. (2008). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instructivo para la formación profesional continuo. *Tecnología y Comunicación Educativas* Año 22-23, núm. 47-48.ILCE. México, DF

Freire, P. Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI editores.

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, London: Pearson. .ISBN: 9780992422035. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17460

Gardner, H. (2001) *La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el S. XXI*. España: Paidós. Ibérica.

Ministerio de Salud Pública del Uruguay, (2021). *Guía alimentaria para la población uruguaya. Para una alimentación saludable, compartida y placentera.* Disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Gu%C3%ADa%20Alimentaci%C3%B3n%202022.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2019) *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: ventas, fuentes, perfiles de nutrientes e implicaciones*. Washington, D.C.: OPS. Disponible en: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51523/9789275320327_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Resnik, G. y Valente, E. (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Compiladora: Martina López Casanova. Los Polvorines: UNGS. 1º reimpresión en 2009. Disponible en: https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/9789876300032-resumen.pdf

Comentarios al artículo "Enseñar, aprender y evaluar desde una perspectiva de inclusión" de MaríaGraciela García

Comenta: Santiago Vasconcellos

El texto de María Graciela García presenta una propuesta en la que aborda la enseñanza de la Química en un contexto de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) de un bachillerato semestral de Montevideo. Allí se describen las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utiliza para promover la inclusión, la vinculación y el aprendizaje en un grupo de estudiantes con diferentes perfiles y necesidades.

El texto destaca la importancia de las particularidades que pueda tener cada persona en su proceso en la educación y la relevancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las características y necesidades de los/as estudiantes adultos/as. Además, lleva elementos de la educación no formal hacia la educación formal. Para ello utiliza una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, como trabajos en grupo, actividades experimentales, simuladores y coevaluaciones, buscando fomentar el vínculo y la participación activa de los/as estudiantes. De tal manera, se propone un enfoque de evaluación formativa que se centra en el progreso individual de cada estudiante y en la retroalimentación constante.

La autora reflexiona sobre la importancia de la motivación y la confianza en el aprendizaje de las personas adultas y sobre el rol del docente como guía.

Relato y reflexiones sobre algunos aspectos de la experiencia educativa en el taller de UNI3

Ana María Vacca Errazquin

Ante la Convocatoria de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Uruguay para compartir experiencias educativas, se relata a continuación la experiencia educativa realizada en el taller UNI3 (Universidad Abierta, No formal, de adultos) desde 2015 hasta 2023.

Del docente formador de futuros docentes, al Animador Socio Cultural

En UNI 3, los que estamos a cargo de cada taller tenemos asignado el rol de "Animador Socio Cultural" del grupo heterogéneo de participantes adultos, diversos en formación y experiencias previas. Es una denominación que pretende superar el tradicional rol del docente directivo y transmisor, al de "co aprendiz" y "coenseñante".

Desde el comienzo nos planteamos: ¿Qué podemos aprender todos juntos? ¿Cuál sería el nombre del taller?

Si bien mi formación inicial es como docente de Física egresada del Instituto de Profesores Artigas (y como tal, ejercí la docencia en Secundaria), a partir del año 1985 participé de una experiencia docente que me ocupó muchos años: la formación de docentes para el uso de la tecnología en la educación, tanto en la enseñanza pública como privada.

Sin duda haber integrado los *Equipos de investigación sobre la factibilidad y conveniencia de la introducción de la informática en la educación*, seleccionados/as por el Ministerio de Educación y Cultura ante el advenimiento en Uruguay de las primeras computadoras para la Enseñanza Pública, me impactó intensamente y condicionó, tanto la reflexión pedagógica, como mi actividad docente de ahí en más.

Por eso, cuando me acerqué a UNI 3, no dudé en ofrecer un taller sobre integración de tecnologías al que llamé *Aprender a integrar la tecnología a los demás medios, tanto para potenciar los aprendizajes como la comunicación*.

Idea Principal

Desde el principio tuve claro que una de las dificultades mayores sería transmitir cuál era el objetivo del taller. Aún hoy, luego de haber comenzado en 2015, esa parece seguir siendo la dificultad mayor para los/as nuevos/as participantes que ingresan. Por lo que fue posible deducir de la práctica, la gran mayoría se inscribe al taller para, usando sus expresiones: "aprender tecnología", porque quieren "estar al día en los avances tecnológicos".

Pero teniendo en cuenta lo que yo había estudiado y reflexionado, lo que realmente es más interesante es integrar la tecnología para potenciar especialmente los aprendizajes y la comunicación.

Adentrarse en ese camino es difícil por varios motivos,

Sobre los aprendizajes se sabe muy poco, en general. Como dice Seymour Papert[6] el arte de aprender es un "huérfano académico", ni siquiera tiene una palabra, en contraste con el arte de enseñar, la pedagogía.

Otro motivo importante es que desde hace un buen tiempo se ha vivido, en la educación, un imperativo tecnológico, como denuncia Bruno Vitale del Centro de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra, ya desde 1988, refiriéndose a las fuertes presiones del entorno social que "exigen" la incorporación de tecnología para, supuestamente, lograr una enseñanza mejor y actualizada. En respuesta a ese imperativo, Vitale aboga por que se estudien las raíces sociales y cognitivas de los problemas educativos antes de usar los "artilugios tecnológicos".

En el mismo sentido se pronuncian varios/as otros/as autores/as, fundamentados en investigaciones, como, por ejemplo, De Corte (1993), Cuban (1986) (2001), Sancho Gil (2008) y varios más.

En identificación con esos autores, creo que las tecnologías en sí mismas no constituyen una revolución en educación, el foco debería ponerse en la reflexión crítica sobre el proceso educativo integral y apostar a una filosofía didáctica basada en investigaciones de aprendizaje actualizadas.

Si bien ilustrar esta idea es el objetivo principal del taller, siempre fuimos conscientes de que él se podría alcanzar muy lentamente, mediante la presentación de situaciones críticas a debatir, y a través de los proyectos que pudiéramos ir realizando.

Por eso en una de las primeras sesiones del taller mencionamos el artículo de Juana Sancho, "Del TIC al TAC, el difícil tránsito de una vocal", que es otra forma de expresar el tránsito de las "Tecnologías de Información y Comunicación" a las "Tecnologías de Aprendizaje y el Conocimiento". Desde entonces, con humor, acordamos decir que veníamos al Taller "del TIC al TAC", simplificando el título original.

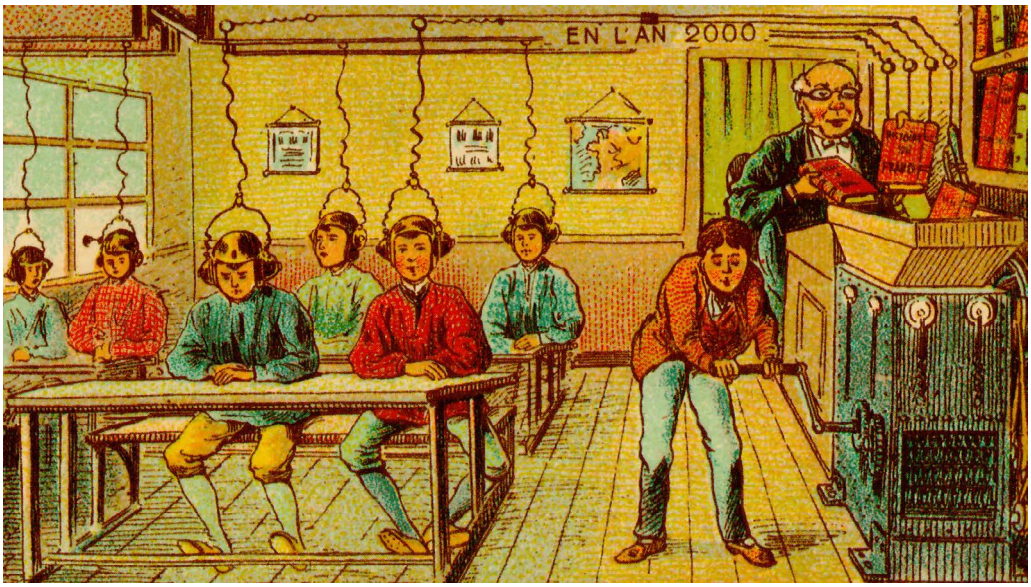

Imagen 1 - Litografía de Jean Marc Coté sobre cómo creían los franceses de 1899 que sería la educación 100 años después, en Asimov, 1986 (Imagen de dominio público - CC0)

6 Matemático del MIT, creador del lenguaje LOGO,1992

En cuanto a las situaciones críticas a debatir, nos dio muy buen resultado el planteo de imágenes. A continuación, muestro una de ellas, de 1899, que nos brinda la oportunidad muy significativa, de hacernos pensar en el papel de la tecnología en relación con el modelo didáctico.

El planteo de desafíos paralelamente al desarrollo de los temas

Desde el principio, los participantes acogieron muy bien el planteo de algunas preguntas para pensar, entre una sesión de taller y la siguiente. Eso les permitió tomar un rol activo que daba continuidad a un taller de frecuencia semanal. Veremos algunos ejemplos a continuación:

1. Búsqueda de información a través de Internet.

En primer lugar, pusimos en común información tecnológica, como Direcciones de Internet, Navegadores, Buscadores, tipos de extensiones de archivos, criterios de Google para presentar los resultados de las búsquedas, cómo usar los operadores lógicos, las comillas, e hicimos énfasis en la conveniencia de anticipar los resultados de la búsqueda, para que saliera a la luz aquello que me sorprende y cuestiona. Asimismo, destacamos que no se debe entrar al primer resultado que presenta el buscador; promovimos que se dedujera a qué tipo de sitio web se está entrando, antes de acceder. Hay sitios que son originales para lo que estoy buscando y otros que no lo son. Luego propusimos encontrar la dirección Internet del sitio web de una imagen de internet que se les presentaba, Es un desafío para pensar que siempre ha sido muy motivador.

Para finalizar el tema de las búsquedas de información, debatimos sobre la entrevista a Zygmunt Bauman (2013) Surfear en Internet. Él alude a que el arte de "surfear" en Internet, tomando fragmentos en el camino, de aquí y allá, puede volver nuestro conocimiento muy superficial.

2. El estudio de lo específico de cada medio

Como dice Papert (1981): "La primera aplicación de la nueva tecnología, consiste, muy naturalmente, en hacer de un modo levemente diferente, lo que se había hecho antes sin ella" (p.52). El secreto para hacer un uso realmente efectivo de la tecnología está en analizar las funciones específicas de cada medio y tratar de activarlas, para abordar los problemas educativos que queremos mejorar.

Por eso planteamos varios desafíos de comparación de medios, lo cual resultó una muy importante preparación para abordar cada nuevo programa tecnológico.

Comparamos el uso del pizarrón y tiza, el proyector de diapositivas y las presentaciones multimedia digitales; el dibujo manual y el digital; el libro de texto tradicional y el digital; un curso tradicional y un curso apoyado por plataforma de e learning; páginas web estáticas y dinámicas; páginas web y blogs; los foros, los chats y el correo electrónico; el teléfono fijo y el móvil; escribir a mano y usando un procesador de texto.

3. Distintas formas de presentar la información: las presentaciones multimedia, los blogs, los mapas conceptuales

Luego del análisis mencionado en el ítem anterior, al abordar por primera vez un programa de presentaciones digitales multimedia o los blogs, resultó más fácil hacer énfasis en la evaluación de la calidad de una página realizada con esos medios, observando la relación

entre la cantidad de texto, el uso de las imágenes, las gráficas, el color, el sonido y el estilo de redacción, por ejemplo.

El uso de los mapas conceptuales como otra forma de presentar la información resultó crucial para el desarrollo del taller. Los hemos usado a lo largo de todos los años para planificar los proyectos desarrollados y muchas veces, para presentarlos. Hemos empleado el software c map tools, desarrollado por la Universidad de West Florida, trabajando en común con el profesor Joseph Novak (2004) (actualmente profesor emérito de la Universidad de Cornell (USA)) en base a su concepción de los mapas conceptuales. Él se basó en las ideas del psicólogo estadounidense David Ausubel (1963), quien desarrolló la teoría sobre el aprendizaje significativo, de gran impacto en la educación.

Los mapas, en tanto diagramas de relaciones entre conceptos, implican una visión jerárquica de un tema en cuestión, de ahí su aporte fundamental, tanto para el estudio de las ideas previas sobre un tema, así como, fundamentalmente, para seguir la evolución de los cambios conceptuales al elaborar los proyectos.

Además, el software c map tools ofrece la posibilidad de asociar a cada concepto, un archivo de texto, una imagen, un video, un enlace a la word wide web (www), un mapa conceptual (hacer macro mapas de mapas), por lo que permitió, en nuestro taller poner en práctica lo que íbamos aprendiendo sobre manejo de objetos digitales.

Los proyectos

La gente aprende haciendo. En realidad, aprende pensando, haciendo y volviendo a pensar, trabajando junto a sus pares, sus compañeros/as, en equipo.

El/la docente debe ser un guía de aprendices, quien, en su tarea como guía, también aprende mucho. Ese ha sido el entorno de aprendizaje que promovimos en el taller.

Aparte de los ya nombrados, reconozco la influencia de otros investigadores, como Carrascosa y Gil (1985) quienes mencionan su investigación sobre la metodología de la superficialidad en alumnos y docentes en el aprendizaje de ciencias. Me ayudó mucho a tenerla siempre presente, ideando maneras de superarla, promoviendo la reflexión crítica. También, Bransford, Brown y Cocking (1999), al presentar y fundamentar, mediante investigaciones, "Cómo aprende la gente", me impulsan a estudiar los pre-conceptos muy arraigados al iniciar un nuevo tema y especialmente, a promover el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

A continuación, se mencionan algunos de los proyectos desarrollados.

1. Proyecto Webquest (2018)

Este fue uno de los primeros proyectos fuertes, porque implicaba un cambio importante con respecto a la forma tradicional de acercarse a la web.

No se trataba de hacer un ensayo sobre un tema para transmitir a otros, sino que se invitaba a hacer una investigación en la web, eligiendo un tema interesante y atrapante.

Se pedía que elaboraran un mapa conceptual inicial planteando la investigación a realizar, una presentación multimedia mostrando los enlaces y los pasos a seguir para realizar la investigación. Y que agregaran al final una reflexión metacognitiva, para compartir lo que cada uno/a aprendió al realizar el trabajo con sus compañeros/as y al escuchar las presentaciones de los/as demás.

En la evaluación se tiene en cuenta el buen uso de los recursos técnicos de las presentaciones multimedia, la calidad de los enlaces a la web, la dirección de la investigación y la estructura jerárquica del mapa inicial. El abordaje metacognitivo permite apreciar la capacidad reflexiva, de síntesis y el impacto emocional de la realización del trabajo.

El nivel de los trabajos fue muy bueno y las exposiciones fueron vividas con gran entusiasmo. A continuación, mostramos los títulos de las propuestas de los participantes, que ponen de manifiesto su identificación con la línea didáctica de investigación:

"¿Cómo mejoramos el funcionamiento del cerebro? Métodos de estimulación cerebral"; "Islandia en el mundial de fútbol de Rusia 2018, ¿Casualidad o causalidad? ¿Cómo lo hicieron?";

"¿Colesterol, condenado sin pruebas?";

"¿Qué significa el fútbol en la sociedad uruguaya? ¿Qué lugar tiene en la construcción de su identidad y en la imagen para el exterior?";

"Política para las drogas ¿prohibición, reglamentación o libertad absoluta?";

"¿Y ahora nos pasamos al eléctrico? Posibilidades de instalar un parque eléctrico automotor en el Uruguay";

"¿Qué tienen en común, la torre de Antel, un sarcófago, una maceta y el río Copper? Minerales, que incluyen tierras raras";

"¿Qué dice Vygotsky del lenguaje?"

2. Proyecto Videos (Realización y Edición) (2020 y 2021)

En el año 2020 realizamos un análisis de 15 videos seleccionados entre los que se reciben normalmente por *WhatsApp*. El análisis se realizó en base a unos criterios que elaboramos entre todos/as, a saber: nombre; enlace al sitio del video; duración; temática; objetivo del autor; actores/actrices; Imagen; audio; coherencia (hilo conductor); emotivo; sentimientos que provoca (tierno…); rupturas que propone; uso del tiempo; Reconocimiento de significados; Valores; creativo; redundante; profundo o superficial; ingenuo o realista; información; impacto personal; adicionales.

Todos aprendimos mucho en la etapa de análisis, la culminamos haciendo un mapa que registró nuestras reflexiones. Nos sirvió para preparar la siguiente etapa, que consistió en la elaboración de un video por los distintos equipos, previo al estudio de un software editor de video llamado *Videopad*, usando la computadora. Fue una etapa que requirió tiempo y resultó muy exigente, pero se vivió con mucho entusiasmo. Algunos equipos hicieron videos de recorrida por algunos barrios o por la playa, tomando fotos y comentando; otros sacaron fotografías de tormentas o del paisaje; otros armaron video con fotos de viaje o de familiares y también hubo un documental sobre obras de un arquitecto uruguayo y otro, sobre mujeres científicas.

El proyecto culminó estudiando otro editor de video, para usar con el celular, el *In Shot*. Su uso resultó mucho más accesible para los/as participantes y el tema resultó interesante, estuvo dedicado a Mafalda de Quino. Los videos más cortos, basados en una o más tiras de Quino, mostraron su humor inteligente, personajes con hondura y gran ternura, su sabiduría profunda y coherente, que nos emocionó y llegó a todos/as.

3. Proyecto: "A través del cine descubro valores" (2022)

Se realizó una introducción sobre la historia del cine y luego se ofrecieron 3 películas para que cada equipo seleccionara una: *Il Sorpasso* (1962), de Dino Risi; *Gran Torino* (2008), de Clint Eastwood; *Les neiges du Kilimandjaro* (2011) de Robert Guédiguian.

Se pidió que realizaran el mapa conceptual de la película, mostrando sus datos técnicos, el argumento y el impacto que provocó en cada integrante del equipo, en cuanto a la reflexión sobre los valores que transmitía. Pedimos se agregarán al mapa textos, imágenes y videos recortados de la película para fundamentar la reflexión realizada. Como guía del trabajo que debían hacerlos equipos, seguimos la misma consigna que se había propuesto al grupo con relación a la película "La Strada". Compartimos con los/as participantes nuestros avances, paralelamente al trabajo en equipo que ellos/as hacían. Nos dimos cuenta de las dificultades, por ejemplo, sobre cómo elegir las imágenes y videos significativos y también, apreciamos los aspectos positivos del trabajo, entre ellos, la oportunidad para prestar atención a los detalles. Como ejemplo, las miradas y en particular, en nuestro caso, la escena en que un movimiento de sábanas impide al protagonista ver a quien le relata la muerte de Gelsomina, personaje central femenino de la película, a quien él había abandonado y que muestra por primera vez entonces su afecto por ella.

En cuanto al impacto, nos hizo pensar mucho en el trato con el/la otro/a, para buscar su bien. Luego, nos dimos cuenta de que el mismo tema también era medular en las otras películas y que el cine es capaz de promover vivencias emocionales profundas que provocan reflexiones intensas. Alguien comentó: "películas que te sacan de la zona de confort". Además, el proyecto aunó el conocimiento de muchos elementos técnicos que ya habían sido estudiados en años anteriores.

Reflexiones y propuestas

A través de este taller, hemos intentado, ante todo, generar un ambiente atractivo y al mismo tiempo, de gran compromiso, planteando desafíos ingeniosos. De acuerdo con nuestras convicciones didácticas, ya expuestas, jamás hubiéramos querido un taller en el que la tallerista habla y los/as participantes escuchan. Por eso, nuestra mayor satisfacción está íntimamente ligada a los proyectos realizados y al entusiasmo con que ellos se desarrollaron en las sesiones de taller y también, en reuniones virtuales o presenciales, fuera de UNI 3.

El taller nos dio la gran satisfacción de poner en práctica el difícil "arte de aprender", con lo que eso implica de búsqueda, descubrimiento paso a paso, anticipación de hipótesis y cambios conceptuales a medida que se avanza. Se aprendió tecnología para estar "actualizados", pero no nos quedamos ahí, este aprendizaje fue acompañado de reflexión crítica.

El uso de los mapas conceptuales nos permitió asegurar la profundidad del curso y desarrollar el pensamiento metacognitivo, que también implica lo emocional. Todos/as aprendieron a elaborarlos y lo que más nos gustó, poner empeño en mejorarlos.

Hemos trabajado otros temas, aparte de los proyectos mencionados, siempre con la misma línea didáctica expuesta anteriormente, como la elaboración de un tríptico de un viaje realizado, usando el software de diseño Canva, acompañado de comentarios. Asimismo, hemos debatido sobre las relaciones en las redes, la comunicación vs. la conexión, la capacidad de estar con uno/a mismo/a y de mantener una conversación.

Los equipos lograron combinar integrantes que tenían buen conocimiento previo de la tecnología, con otros que, sin dominarla, aportaron comentarios humanos muy valiosos, como ocurrió en todos los proyectos.

Otras situaciones, también nos agradaron mucho, como una en que algunos participantes dijeron, con gran gusto: "Ahora sé qué es una noticia falsa" o "cómo puedo modificar un videojuego";" Le mostré a mi hija los mapas (o videos) que hago y se quedó muy contenta y sorprendida".

Nuestra propuesta, luego de esta breve relación de experiencias educativas, se dirige a potenciar el intercambio para que otras personas, mayores o menores, entusiasmadas por el "arte de aprender", tanto de la educación formal como no formal, conozcan y den a conocer lo que hacen. Creo que a los/as participantes de los talleres que coordino les sería muy inspirador

Referencias bibliográficas

Asimov, I., Coté, J.M. (1986). Futuredays: A Nineteenth Century Vision of the Year 2000. Henry Holt and Company. New York.

Ausubel, D.P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune and Stratton

Bauman, Zigmunt (2013) Entrevista Educación líquida. Disponible en: https://youtu.be/PSWQEiDBqWw

Bransford,J.,Brown,A.,and Cocking,R.,eds.,(1999). How People Learn. National Academy Press

Carrascosa, J., Gil, D. (1985). La "metodología de la superficialidad" y el aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 3, 2, pp.113-120.

Cuban, L. (1986). Teachers and Machines since 1920. New York: Teachers. College Press

Cuban, L. (2001). Oversold and Underused: Computers in the Classroom, Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ Pr

De Corte, E., (1993). Psychological aspects of changes in learning supported by informatics. Conferencia presentada en IFIP Open Conference sobre "Informatics and changes in Learning", Gmunden, Austria, Junio 7-11.

Eastwood, C. (Director) (2008) Gran Torino. [película] Village Roadshow Pictures; Malpaso Productions. Media Magik Entertainment.

Fellini, F. (Director) (1954) La strada. [película]. Ponti-De Laurentiis Cinematográfica

Fontevecchia,J. (2015). "Ser populista no es siempre malo". Entrevista a Zygmunt Bauman, revista Perfil, 9/VIII/2015.http://www.perfil.com/internacional/Zygmunt-Bauman-Ser.populista-no-es-siempre-malo-20150809-0067.html

Guédiguian, R. (Director) (2011) Les neiges du Kilimandjaro [película]. Agat Films, France 3 Cinéma, Canal+, Cinecinema, France TV, Cinémage 5, La Banque Postale Image, Soficinéma 7

Novak, J. & Cañas, A. (2004). Building on new constructivist ideas and cmaptools to create a new model for education. En A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González (Eds.), Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-285.pdf>

Papert, S. (1981). Desafío a la mente. Buenos Aires: Ed. Galápago

Papert, S. (1992). The children machine. N.York, BasicBooks

Risi, D. (Director) (1962) Il sorpasso. [película]. Fair Film, Incei Film, L.C.J. Editions & Productions, Sancro Film.

Sancho, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Diari Oficial de la Generalitat, Num 5028-13/12/2007, pp. 53408-53467

Vitale, B. (1988). Ordenadores y Educación: temas principales y una guía de la documentación existente en Tecnología y Educación. II Congreso Mundial vasco. Mikel Aguirregarribia (coord..) Madrid, Ed. Narcea

Comentarios al artículo "Relato y reflexiones sobre algunos aspectos de la experiencia educativa en el taller de UNI3" de Ana María Vacca Errazquin

Comenta: Diego Quercini

Me interesa comenzar subrayando la importancia del hecho de que la autora haya culminado y entregado el texto. Eso en sí mismo tiene muchísimo valor. La educación de personas jóvenes, adultas y mayores en nuestro país no tiene mucho recorrido teórico, por lo tanto, que sea posible dejar registro de las herramientas utilizadas en el ámbito práctico es un insumo importante y nutritivo para un campo de estudio en desarrollo. Es necesario que se sistematice información de este tipo de actividades para dejar registro, visibilizar y promover la expansión —en cantidad y calidad— de la educación de personas adultas y adultas mayores.

En este sentido y, a partir de la lectura del texto, surgen algunas interrogantes que podrían ser interesantes para ahondar en la reflexión acerca de las especificidades involucradas en el intercambio educativo con personas mayores: ¿cuáles son las particularidades que hacen al aprendizaje —educabilidad— de las personas mayores?, ¿qué se requiere de un/a educador/a o animador/a sociocultural para trabajar con personas que acumulan mucha experiencia vital como las personas adultas mayores? y ¿qué diferencias y similitudes podemos encontrar en la tarea del/la educador/a en relación al grupo etario al que se dirige la práctica educativa?

Relato de la experiencia de una educadora en tres modalidades de trabajo

Paula Neves

Introdução

Exerço/exerci três modalidades como educadora: professora conteudista na elaboração de materiais didáticos para graduação de negócios e relações incompany, registro como professora tutora/mediadora online e professora presencial para ensino profissionalizante.

A primeira etapa considerando a educação superior em áreas de negócios, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de profissionais qualificados e preparados para enfrentar os desafios do mundo corporativo. Nesse contexto, a atuação da professora conteudista é responsável por criar materiais didáticos que promovam uma aprendizagem, e cabe autonomia profissional de torná-los significativos e efetivos.

Na segunda parte, o trabalho como professora tutora mediadora desempenhando um papel fundamental na orientação e suporte dos estudantes, facilitando a construção do conhecimento de forma participativa e envolvente.

E em terceira etapa, no ensino da educação profissionalizante de jovens e adultos na modalidade presencial, demonstrando como proporcionar aos estudantes a formação profissional necessária para ingressar no mercado de trabalho e melhorar suas perspectivas de carreira, facilitando a aprendizagem com metodologias embasadas em teorias pedagógicas relevantes.

Experiência

Nesta memória escrita, registro três experiencias realizadas que contribuem para análise crítica e reflexiva do papel fundamental de uma educadora, utilizando como base os papeis, suas funções e os objetivos de desenvolvimento sustentável.

O primeiro registro é como uma professora conteudista na elaboração de materiais didáticos destinados à graduação de administração e disciplinas correlacionadas. Com o uso adequado de ferramentas de escrita e a dedicação em adaptar os materiais ao público-alvo, contribui significativamente para a formação de profissionais capacitados e preparados para enfrentar os desafios do mundo corporativo. Além disso, destaco algumas ferramentas essenciais que foram utilizadas durante o processo de escrita.

Papel da professora conteudista: com um papel multifacetado na elaboração de materiais didáticos, é necessário ser especialista no assunto abordado, compreendendo os conceitos e práticas, neste caso, relacionados a negócios. Além disso, precisa possuir habilidades pedagógicas para transformar esse conhecimento em conteúdos claros, acessíveis e atrativos aos estudantes.

Finalidade: A atuação como professora conteudista é imprescindível na elaboração de materiais, com o uso adequado de ferramentas de escrita e a dedicação em adaptar os

materiais ao público-alvo, contribuindo significativamente para a formação de profissionais capacitados e preparados para enfrentar os desafios do mundo corporativo.

Adaptação ao Público-Alvo: O material está para adaptação, em que envolve o uso de uma linguagem adequada, exemplos relevantes e situações de práticas reais que estimulem o engajamento dos estudantes. Para isso, foram usadas diversas ferramentas que auxiliam no processo de escrita de materiais didáticos, as mais relevantes nesse exercício foram:

Plataformas de Gerenciamento de Conteúdo: utilizado como sistema de gerenciamento de conteúdo, permitindo organizar de forma estruturada os materiais e facilitando a atualização do andamento.

Softwares de Edição de Texto: com editores de texto, que permitem criar documentos bem formatados, possibilitando a inclusão de elementos gráficos e recursos visuais para enriquecer o conteúdo.

Ferramentas de Criação de Apresentações: em slides, que podem ser utilizadas para transmitir informações de maneira visualmente atraente e didática.

Acesso a Fontes de Pesquisa: utilizando fontes confiáveis para embasar seus materiais, como livros acadêmicos, artigos científicos e relatórios de organizações reconhecidas.

Avaliação e Aperfeiçoamento: como feedback das consultorias educacionais, utilizando a revisão para aperfeiçoar constantemente os materiais didáticos. Essa retroalimentação é fundamental para garantir a qualidade e relevância dos conteúdos.

Administração é uma área do conhecimento que se dedica a planejar, organizar, dirigir e controlar recursos (sejam eles financeiros, humanos, materiais ou tecnológicos) de uma organização, com o objetivo de alcançar metas e objetivos pré-determinados de forma eficiente e eficaz. É uma disciplina essencial para o funcionamento bem-sucedido de empresas, instituições públicas e organizações sem fins lucrativos. O ensino profissionalizante, por sua vez, é uma modalidade de ensino que prepara os estudantes para o mercado de trabalho, fornecendo habilidades práticas e conhecimentos específicos relacionados a uma determinada profissão ou área de atuação. Diferentemente do ensino acadêmico tradicional, que é mais voltado para a teoria, o ensino profissionalizante enfatiza a aplicação prática dos conhecimentos e capacita os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho de forma mais direta e rápida. Alguns exemplos de estudos relacionados à administração no ensino profissionalizante incluem: gestão de recursos humanos: administração financeira, gestão de projetos, marketing e publicidade, logística e supply chain, empreendedorismo, gestão de qualidade. Esses são apenas alguns exemplos, pois a administração abrange diversas áreas e especializações, e o ensino profissionalizante oferece uma ampla gama de cursos para atender às demandas do mercado de trabalho. É importante ressaltar que, além dos conhecimentos específicos de cada área, o ensino profissionalizante também enfatiza habilidades como trabalho em equipe, liderança, comunicação e resolução de problemas, que são essenciais para o sucesso no ambiente profissional.

E o ensino profissionalizante desempenha também um papel importante no contexto dos ODS, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o intuito de enfrentar os principais desafios socioambientais e promover um desenvolvimento sustentável para o planeta até o ano de 2030. Esse encino está diretamente relacionado a vários desses objetivos. Ao capacitar os indivíduos com habilidades técnicas e conhecimentos específicos para o mercado de trabalho, o ensino profissionalizante contribui para o alcance de diversos

ODS. Essa função, em específico, está relacionada ao ODS 4 - Educação de Qualidade com a meta específica 4.7 - em que até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades de desenvolvimento como "estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência e cidadania global."

Sendo assim, essa função e as seguintes desempenhadas, estão alinhadas com algumas metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, na educação de qualidade, inclusiva e capacitadora, que é essencial para reduzir as desigualdades socioeconômicas em todo o mundo. Com isso, registro mais duas modalidades como experiência educadora, que teve/têm papel fundamental no avanço da formação de uma sociedade mais justa e próspera.

O segundo registro é como professora tutora/mediadora que desempenha um papel essencial na promoção de uma relação ativa e colaborativa com os estudantes. Por meio do uso de metodologias participativas e tecnologias educacionais, ela cria um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor, permitindo que os estudantes desenvolvam seu potencial máximo e alcancem resultados significativos em sua jornada acadêmica. Abaixo, explano seu papel e a utilização de metodologias que promovam uma relação ativa e colaborativa com os estudantes durante o processo de aprendizagem.

Papel da Professora Tutora/Mediadora: é responsável por criar um ambiente de aprendizagem estimulante, onde os estudantes se sintam motivados a explorar, questionar e interagir com os conteúdos. Ela atua como facilitadora do conhecimento, promovendo uma relação horizontal e empática com os alunos. Metodologias para Relação Ativa com os Estudantes: Para estabelecer uma relação ativa e colaborativa com os estudantes, a professora tutora mediadora pode empregar diversas metodologias, tais como:

Plataformas de Aprendizagem Online: Integrar recursos de aprendizagem online, para enriquecer a experiência dos estudantes ao disponibilizar vídeos, exercícios interativos e fóruns de discussão.

Aprendizagem Colaborativa: Essa metodologia incentiva a colaboração entre os estudantes, que trabalham em grupos para resolver problemas, discutir conceitos e compartilhar ideias. Facilito as interações, incentivando o respeito mútuo e a troca de conhecimentos.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): A ABP envolve a proposição de projetos desafiadores, nos quais os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em situações práticas e reais. Atuo como mediadora, os orientando no desenvolvimento do projeto.

Uso de Tecnologias Educacionais: tutora para integração de tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizagem online, fóruns de discussão e ferramentas de colaboração, permitindo a comunicação constante com os estudantes, mesmo fora do ambiente presencial.

A utilização dessas metodologias promove uma relação ativa com os estudantes, os tornando protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe, pensamento crítico e autonomia. Além disso, essa abordagem favorece o engajamento e a motivação, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

A função dessa experiência como professora tutora/mediadora está relacionada aos ODS 4 - Educação de Qualidade e ODS 10 - Redução das Desigualdades, com as metas específicas 4.3 - até 2030, garantindo acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, incluindo a universidade. E a meta 10.2 - até 2030, promovendo a "inclusão social,

econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição econômica."

E o terceiro registro como professora presencial profissionalizante na educação de jovens e adultos, desempenhando um papel significativo no ensino profissionalizante, e a utilização de metodologias para enriquecer a aprendizagem dos estudantes adultos, tornando-a mais relevante, inclusiva e transformadora. Neste registro, abordo a descrição do papel relevante, bem como a utilização de metodologias para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Papel da Professora Presencial Profissionalizante: desempenha o papel de educadora entre os estudantes e o conhecimento, ajudando-os a superar desafios e a desenvolver habilidades profissionais essenciais. Na experiência, trabalho como facilitadora do aprendizado, respeitando as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes adultos, e auxiliando-os a conectar as informações aprendidas ao seu cotidiano e contexto de trabalho.

Metodologias: foram utilizadas diferentes metodologias pedagógicas para tornar o ensino da educação de jovens e adultos, um ensino profissionalizante mais efetivo e inclusivo. Algumas dessas metodologias são:

Teoria de Jean Piaget: baseada na construção do conhecimento pelo estudante, enfatizando o aprendizado ativo e o desenvolvimento das estruturas mentais por meio da interação com o ambiente. Utilizo atividades práticas, resolução de problemas e reflexões para promover a compreensão dos conceitos profissionais e estimular o raciocínio crítico dos estudantes.

Método Montessori: a metodologia preza independência dos estudantes, fornecendo materiais e atividades que permitem uma aprendizagem construtiva, podendo criar um ambiente preparado com recursos e ferramentas que permitam aos estudantes explorarem e aprenderem no seu próprio ritmo, facilitando a assimilação do conteúdo profissionalizante.

Abordagem de Paulo Freire: é centrada no diálogo e na conscientização, considerando a experiência de vida dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem. Nesse exercício, promovo discussões, debates e atividades em que os estudantes refletem sobre sua realidade, sua profissão e seus direitos como cidadãos, permitindo uma formação crítica e transformadora.

A utilização das metodologias de Piaget, Montessori e Freire na educação de jovens e adultos em estudo profissionalizante colabora para competências de engajamento, autonomia e saberes críticos em relação ao aprendizado, desenvolvendo a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em seu contexto de trabalho.

Essa função está relacionada de forma direta com os ODS 4 - Educação de Qualidade e ODS 8 - Trabalho Decente e Crescimento Econômico. As metas específicas são a 4.4 - até 2030, aumentando o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. E a meta 8.6 - até 2030, reduzir a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação.

Conclusão

O resultado dessas três experiências como modalidades de educação, produziram e produzem relevância significativa em sua prática por vários motivos, como professora conteudista, a relevância na contribuição da educação superior na formação de jovens e

adultos para a profissão nas áreas de negócios, é fundamental para o desenvolvimento econômico e social de um país, preparando os futuros profissionais para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, tendo impacto na inovação e competitividade dos estudantes, de empresas e organizações. Professores conteudistas bem qualificados e atualizados, têm um papel importante em formar profissionais que impulsionem o crescimento e o desenvolvimento dos setores empresariais. Em relação a experiência como professora tutora/mediadora, sendo ativa com os estudantes, promove a inclusão e equidade, utilizando metodologias participativas e colaborativas, contribuindo no processo de aprendizagem respeitando as diferentes experiências e conhecimentos dos estudantes, permitindo que todos participem ativamente e tenham suas vozes ouvidas. Desenvolvendo habilidades socioemocionais com o trabalho em equipe, comunicação efetiva, resolução de problemas e empatia. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos engajados e preparados para atuar em uma sociedade diversa. E como professora presencial profissionalizante, cria-se oportunidades para jovens e adultos, trabalhando com metodologias inovadoras, ajuda a superar desafios de aprendizagem e capacitação profissional, combate o trabalho informal e à pobreza, possibilitando que os estudantes tenham melhores perspectivas de emprego e remuneração.

Assim, a experiência dessas três modalidades como educadora, teve e têm uma relevância crucial na sociedade, pois estão diretamente ligadas ao desenvolvimento educacional, social e econômico. A formação de profissionais qualificados e cidadãos conscientes contribui para o crescimento sustentável e para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Comentarios al artículo "Relato de la experiencia de una educadora en tres modalidades de trabajo" de Paula Neves

Comenta: Jorge Camors

El trabajo desarrolla tres experiencias diferentes en la educación de personas jóvenes y adultas: una de nivel universitario, otra como profesora tutora/mediadora para guiar y apoyar a los estudiantes en forma participativa y atractiva; y la tercera, en el marco de educación profesionalizante para jóvenes y adultos en la modalidad presencial.

El desarrollo del trabajo presenta una descripción clara de la metodología que emplea en las diferentes circunstancias, así como detalla los contenidos del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.

En los tres desarrollos se refiere al "papel de la profesora" según los contenidos, como tutora/mediadora y cuando es presencial en educación profesionalizante. Además de las metodologías (tecnologías, aprendizaje basado en proyectos, colaborativo), hace referencia al marco teórico que incluye a Jean Piaget, Montessori y Paulo Freire.

Finaliza el trabajo con un espacio dedicado a las conclusiones referidas a las tres experiencias.

El trabajo es una contribución muy interesante al vasto campo de la educación de personas jóvenes y adultas.

Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo
Luis Piera 1992, piso 2, Montevideo - Uruguay
montevideo@unesco.org
https://www.unesco.org/es/fieldoffice/montevideo