TRAYECTORIAS QUE ENSEÑAN

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.



Directores

Cristo José de León Perera

Germán Bandoni

Silvina Aguilar Santa Cruz

Javier Augusto Nicoletti

Walter Gadea

Diego López García

Universidad de Huelva

POLARIS centro de día

Comité Paralímpico Argentino

ACADEMY by HOPI

Comité Científico

Los integrantes de este Comité participaron en la evaluación académica de los Capítulos que conforman este libro, mediante un proceso de revisión por pares, bajo la modalidad de doble ciego.

Ismael Gómez Talal (Universidad Rey Juan Carlos, España)

Alan Berduc (Universidad Nacional del Oeste, Argentina)

Nélida Villafuerte Cosme (Universidad de Guadalajara, México)

María José Fermoso Palmero (Universidad de Salamanca, España)

Diego López Luque (Universidad de Sevilla, España)

Belén García Sánchez (Universidad de Salamanca, España)

Cecilia Rubio (Hospital Interzonal de Agudos Vicente López y Planes, Argentina)

Cristo José de León Perera, Germán Bandoni, Silvina Aguilar Santa Cruz, Javier Augusto Nicoletti, Walter Gadea & Diego López García

Directores

TRAYECTORIAS QUE ENSEÑAN. EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

MMXXVI

Trayectorias que enseñan : experiencias docentes en la educación
de personas jóvenes y adultas / Cristo José de León Perera ... [et al.]. - 1a ed.
revisada. - Malvinas Argentinas :
Polaris CDD, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91442-2-2

1. Educación de Adultos. 2. Derecho a la Educación. I. de León Perera, Cristo José
CDD 370



ÍNDICE

EDUCAR PARA LA DIGNIDAD, FORMAR PARA LA VIDA

Cristo José de León Perera ……..…….. 7

EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL DEPORTE INCLUSIVO COMO HERRAMIENTA EXPERIMENTAL PARA EL ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROPUESTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA, JUEGOS Y DEPORTES

Alejandro Pérez …….. 14

MÁS ALLÁ DEL AULA: LA LENGUA DE SEÑAS COMO PUENTE HACIA UN MUNDO ACCESIBLE

Patricia Almeyra ……...…….. 22

EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTOS MAYORES EN LUJÁN, ARGENTINA

Germán Bandoni ……...…….. 29

DIALOGANDO CON LA CULTURA. ALFABETIZACIÓN CRÍTICA-CULTURAL: UNA MIRADA AL INTERIOR DE LAS BIOGRAFÍAS DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTOS MAYORES

María Isabel Iacoponi, Erika Ritter Petruchelli, Liliana Pereyra & Ivón Bicker ……..... 36

EDUCACIÓN FÍSICA, DISCAPACIDAD Y JÓVENES Y ADULTOS: CUANDO EL DEPORTE ABRE POSIBILIDADES

Stella Castelli, Mariela Fardos & Florencia Dolinsky …….…….. 46

CREATIVIDAD DIGITAL Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA POR LA DEFENSA DEL DERECHO A ESTUDIAR

Yanina Ivonne Villone …….. 52

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DESPUÉS DE LA PANDEMIA: RECONSTRUIR EL VÍNCULO PEDAGÓGICO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN TECNOLÓGICA

María Cecilia Manuele & Sofía Basile Marchiana ……..…….. 61

DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA LENGUA ADICIONAL EN ADULTOS

Arévalo Florencia ……...…….. 76

SE PUEDE

Elizabeth Espíndola ……...…….. 79

LIBRO DE CONSEJOS PARA ADULTOS: HISTORIAS COMPARTIDAS

Rocío López & Elda Pontaquarto …….. 83

UNA EXPERIENCIA DE DIÁLOGO DE SABERES Y FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESCUELAS DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTOS MAYORES

Mariana Tineo & Flavia Zeljkovich …….…….. 91

LA COCINA COMO TERRITORIO DE ALFABETIZACIÓN

Soledad Edith Speranza …….…….. 99

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DESPUÉS DE LA PANDEMIA: RECONSTRUIR EL VÍNCULO PEDAGÓGICO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN TECNOLÓGICA

María Cecilia Manuele & Sofía Basile Marchiana …….. 108

PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA EN LA MODALIDAD DE JÓVENES, ADULTOS Y ADULTOS MAYORES: LA EXPERIENCIA DEL PARLAMENTO JUVENIL BONAERENSE

Walter Barboza ……...…….. 124

VOLVER A ESTUDIAR: ANIMARME A EMPEZAR DE NUEVO

Mónica Capdevila …….. 135

SI HAY DEUDA, ¡QUÉ NO SE NOTE!

Equipo de Conducción, CENS N.º 451 -Luján- …….…….. 138

Educar para la dignidad, formar para la vida

Cristo José de León Perera

Hay investigaciones que nacen de una pregunta teórica y otras que encuentran su origen en la experiencia. En las primeras se nos invita a comprender una realidad; las segundas, cuando alcanzan su verdadera profundidad, nos obligan a reconsiderar aquello que creíamos saber sobre ella. La monografía *Trayectorias que enseñan. Experiencias docentes en la educación de personas jóvenes y adultas* pertenecen a esta segunda categoría. En sus páginas se reúnen experiencias, reflexiones y propuestas que, más allá de la diversidad de sus contextos y planteamientos, comparten una convicción fundamental: la educación conserva su sentido más profundo cuando reconoce a cada persona como un ser capaz de aprender, crecer, transformar su realidad y participar activamente en la vida colectiva.

Escribir sobre educación supone, en cierto modo, preguntarse qué entendemos por ser humano y qué sociedad deseamos construir. Toda práctica educativa, incluso aquella que se presenta como estrictamente técnica o instrumental, encierra una determinada concepción de la persona, del conocimiento y de las relaciones que establecemos con los demás. Enseñar no consiste únicamente en transmitir información o datos rigurosos, del mismo modo que aprender no puede limitarse a acumular contenidos o adquirir destrezas útiles para desenvolverse en una circunstancia concreta. La verdadera educación compromete dimensiones intelectuales, afectivas, éticas, sociales y culturales que, consideradas conjuntamente, configuran el desarrollo integral de la persona; como dirá algún autor, «la utilidad de lo inútil». De ahí que su finalidad última no pueda agotarse en la preparación para el trabajo, la adaptación a las transformaciones tecnológicas o la obtención de una acreditación académica. Todas estas dimensiones pueden ser importantes, pero adquieren su verdadero valor cuando se integran en un horizonte más amplio: el de una vida humana vivida con libertad, responsabilidad, criterio y conciencia de la propia dignidad y de la dignidad ajena.

Desde esta perspectiva, la formación integral de las personas no constituye un complemento ornamental de la enseñanza, ni una aspiración abstracta reservada a determinadas etapas del sistema educativo. Representa, por el contrario, una exigencia que atraviesa toda experiencia de aprendizaje y que adquiere una especial significación cuando nos acercamos a las trayectorias de las personas jóvenes y adultas. En ellas, la educación nos recuerda una verdad que con demasiada frecuencia olvidamos: ninguna biografía individual queda completamente definida por sus circunstancias iniciales, ninguna interrupción determina de manera irreversible el futuro y ninguna persona debería ver reducidas sus posibilidades de desarrollo por las oportunidades que no tuvo, las dificultades que atravesó o las decisiones que las circunstancias le obligaron a tomar.

La educación de personas jóvenes y adultas nos sitúa, así, ante una de las cuestiones más relevantes de cualquier proyecto verdaderamente humanista: la posibilidad de aprender y transformarse a lo largo de toda la vida. Frente a una concepción de la formación limitada a la infancia y la juventud, esta modalidad educativa afirma que la capacidad de comprender, crear, participar y reconstruir el propio proyecto vital no desaparece con la edad ni queda anulada por las experiencias anteriores. Cada regreso al aula, cada proceso de alfabetización, cada aprendizaje compartido y cada nueva oportunidad de formación expresa la confianza en las posibilidades de la persona. No se trata solamente de recuperar una escolaridad interrumpida o de adquirir los conocimientos que quedaron pendientes, sino de abrir nuevos horizontes de comprensión, fortalecer la autonomía y hacer posible una participación más plena en la sociedad.

En este sentido, las trayectorias que dan título a la presente obra no deben entenderse exclusivamente como recorridos académicos. Son también historias personales, itinerarios de esfuerzo, experiencias de superación y procesos de reconstrucción de la confianza en uno mismo. Tras cada persona existe una biografía singular, atravesada por circunstancias familiares, responsabilidades laborales, vínculos afectivos, condicionantes económicos, expectativas y, en ocasiones, experiencias de exclusión. Reconocer esa complejidad no significa renunciar a las exigencias del aprendizaje ni sustituir el conocimiento por una actitud meramente asistencial. Significa comprender que la enseñanza alcanza su mayor eficacia cuando parte de la realidad de quienes aprenden, reconoce sus saberes y construye las condiciones necesarias para que puedan avanzar. La exigencia educativa y el reconocimiento de la dignidad individual no son principios opuestos; sino que, por el contrario, se necesitan mutuamente. Exigir a alguien que desarrolle sus capacidades supone, precisamente, reconocer que posee capacidades que merecen ser cultivadas.

La tradición humanística de la educación ha insistido, desde diferentes perspectivas, en que el conocimiento no encuentra su finalidad última en sí mismo, sino en la formación del juicio y en la capacidad de orientar la propia existencia. La herencia intelectual de los maestros de la Escuela de Salamanca, con su prolongada reflexión sobre la condición humana, la conciencia, la justicia y la responsabilidad moral, permite recordar que educar implica también interrogarse por los fines a los que ponemos nuestros conocimientos y nuestras capacidades. La formación de una persona no puede considerarse completa si esta sabe hacer, pero no ha aprendido a pensar críticamente; si domina determinados procedimientos, pero no comprende sus consecuencias; o si dispone de información abundante, pero carece de criterios para distinguir lo relevante de lo accesorio, lo verdadero de lo falso o lo justo de lo injusto.

Esta preocupación adquiere una especial importancia en una sociedad caracterizada por la aceleración de los cambios, la circulación constante de información y la creciente presencia de tecnologías que modifican nuestras formas de comunicarnos,

trabajar y aprender. La alfabetización digital, la incorporación de herramientas tecnológicas y la aproximación a la inteligencia artificial constituyen desafíos educativos ineludibles. Sin embargo, su relevancia no debería conducirnos a confundir la innovación con la mera incorporación de dispositivos o aplicaciones. Una tecnología puede ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento, facilitar la comunicación y favorecer la participación, pero no determina por sí sola la calidad de una experiencia educativa ni garantiza que el aprendizaje resulte significativo. Todo depende, en buena medida, de los propósitos que orientan su utilización y de la capacidad de convertirla en una oportunidad para comprender mejor la realidad.

Por eso, la educación del siglo XXI necesita personas capaces de utilizar las herramientas disponibles, pero también de interrogarlas; estudiantes que sepan acceder a la información, pero que desarrollen igualmente la capacidad de contrastar, interpretar y valorar sus implicaciones; ciudadanos que participen en los entornos digitales sin renunciar a la reflexión, a la libertad de juicio ni a la responsabilidad sobre sus propias decisiones. La alfabetización contemporánea ha de ser, en consecuencia, tecnológica y cultural, comunicativa y crítica, instrumental y ética. No basta con aprender a desenvolverse en el mundo que existe: también es necesario comprender cómo se ha construido, qué desigualdades reproduce y qué posibilidades ofrece para transformarlo.

Los capítulos de este volumen permiten aproximarse a estas cuestiones desde experiencias diversas, cuyo valor reside tanto en sus propuestas concretas como en las preguntas educativas que suscitan. Las reflexiones sobre el deporte inclusivo invitan a superar una visión de la diferencia centrada exclusivamente en las limitaciones individuales y a diseñar contextos que hagan posible la participación efectiva de todos. Las experiencias de alfabetización vinculadas con la cultura, la memoria y el patrimonio muestran que aprender a leer y escribir puede convertirse también en una forma de leer el territorio, reconocer las huellas del pasado y comprender la propia pertenencia a una comunidad. Las propuestas relacionadas con las tecnologías digitales y la educación posterior a la pandemia recuerdan que la innovación pedagógica debe permanecer vinculada al derecho a aprender, mientras que las experiencias desarrolladas con personas con discapacidad revelan la importancia de adaptar las condiciones educativas para que las capacidades de cada individuo encuentren oportunidades reales de expresión y desarrollo.

Estas aportaciones, junto con las restantes experiencias reunidas en la obra, muestran que la educación de personas jóvenes y adultas no constituye un ámbito marginal ni una respuesta secundaria dentro del sistema educativo. Es un espacio privilegiado para comprender el alcance social de la enseñanza y para reconocer que el aprendizaje cobra sentido cuando permite ampliar las posibilidades de actuación de las personas. En él convergen cuestiones fundamentales para cualquier sociedad democrática: la igualdad de oportunidades, el acceso a la cultura, la inclusión, la participación ciudadana, el reconocimiento de la diversidad y la posibilidad de

construir proyectos vitales propios. Su importancia no deriva únicamente de las necesidades específicas de quienes participan en esta modalidad, sino de lo que sus experiencias nos enseñan acerca de la educación en su conjunto.

En efecto, una de las grandes lecciones de estas páginas consiste en mostrar que la inclusión no puede reducirse a la presencia física de una persona en un aula, en una actividad o en una institución. Estar presente no significa necesariamente participar; participar tampoco garantiza, por sí solo, sentirse reconocido o formar parte de una experiencia compartida. La inclusión exige revisar las condiciones en las que se produce el aprendizaje, identificar las barreras que limitan la intervención de determinadas personas y generar oportunidades para que cada una pueda contribuir desde sus capacidades, sus conocimientos y sus circunstancias. No se trata de exigir que todos aprendan del mismo modo ni de establecer un único itinerario válido, sino de garantizar que la diversidad de trayectorias no se convierta en motivo de exclusión.

Esta perspectiva obliga a reconsiderar también el papel del profesorado. Enseñar requiere conocimientos disciplinares, preparación didáctica, capacidad de planificación y evaluación rigurosa, pero demanda asimismo sensibilidad para comprender los procesos personales que acompañan al aprendizaje. El docente no puede sustituir la voluntad del estudiante ni resolver por él las dificultades que forman parte de su trayectoria; sí puede, en cambio, construir un entorno en el que esas dificultades no se conviertan en obstáculos insuperables. Su tarea consiste en proponer desafíos intelectuales, ofrecer herramientas, acompañar procesos, suscitar preguntas y sostener la confianza en las posibilidades de quienes aprenden. La autoridad educativa encuentra su legitimidad no en la distancia respecto del alumnado, sino en la responsabilidad con la que se ejerce el conocimiento y se favorece el desarrollo de los demás.

A este respecto, las experiencias docentes reunidas en el libro poseen un valor que trasciende la descripción de prácticas concretas. Constituyen testimonios de una profesionalidad que se construye mediante la reflexión sobre la propia experiencia, la revisión de las decisiones adoptadas y la disposición a aprender de las dificultades. La práctica educativa nunca es una realidad completamente cerrada. Cada grupo, cada persona y cada contexto plantean preguntas nuevas que obligan a revisar los procedimientos y a buscar respuestas más adecuadas. Por ello, compartir experiencias no significa presentar modelos infalibles que deban reproducirse de manera automática, sino ofrecer conocimientos situados que puedan ser examinados, discutidos y reinterpretados por otros profesionales. La experiencia se convierte en conocimiento pedagógico cuando se somete a reflexión y se abre al diálogo.

Hay, además, una dimensión ética que atraviesa toda verdadera relación educativa. Educar implica reconocer al otro como interlocutor, respetar su singularidad y aceptar que el aprendizaje se produce en una relación que compromete a quienes

participan en ella. La educación no es un proceso unilateral en el que una persona transmite y otra recibe pasivamente, sino una experiencia de encuentro en la que el conocimiento, la palabra y la escucha hacen posible la construcción de nuevas comprensiones. Esto no elimina las diferencias de responsabilidad entre docentes y estudiantes, ni convierte la enseñanza en una conversación carente de objetivos. Al contrario, permite comprender que la autoridad pedagógica se fortalece cuando se acompaña de respeto, que la exigencia resulta más fecunda cuando se ejerce con justicia y que la confianza constituye una condición decisiva para que las personas se atrevan a aprender.

La dimensión comunitaria de la educación merece también una consideración especial. Las experiencias vinculadas con el patrimonio cultural, los espacios locales, las prácticas compartidas y la participación social ponen de manifiesto que el aprendizaje no se produce al margen del mundo, sino en diálogo con él. Los museos, los archivos, los espacios deportivos, los entornos digitales y las instituciones de la comunidad pueden convertirse en escenarios educativos cuando se integran en propuestas que ayudan a interpretar la realidad y a reconocer el valor de lo común. Aprender significa, en este sentido, adquirir recursos para comprender la sociedad, pero también desarrollar la capacidad de contribuir a ella. La formación integral comprende la autonomía personal y, simultáneamente, la conciencia de que nuestra libertad se ejerce en relación con otras personas y dentro de una comunidad de derechos y responsabilidades.

La cultura desempeña aquí una función insustituible. No es un lujo reservado a quienes han alcanzado determinadas credenciales académicas, ni un conjunto de conocimientos destinado exclusivamente a satisfacer intereses intelectuales especializados. Es una dimensión constitutiva de la vida humana, porque permite interpretar la experiencia, reconocer la pluralidad de las sociedades y establecer un diálogo entre el presente y las generaciones que nos precedieron. El acceso a la cultura amplía los horizontes de la persona y le proporciona instrumentos para comprender su propia realidad sin quedar encerrada en ella. Cuando la educación facilita ese acceso, no sólo transmite contenidos: contribuye a formar ciudadanos capaces de reconocer el valor del patrimonio compartido, de cuestionar las injusticias y de participar de manera consciente en la vida democrática.

La formación integral requiere, por tanto, atender a la pluralidad de dimensiones que constituyen a la persona. Necesitamos desarrollar el pensamiento y la sensibilidad, la capacidad de argumentar y la disposición a escuchar, la creatividad y el rigor, la autonomía y la responsabilidad. Necesitamos aprender a convivir con quienes piensan de manera diferente, a reconocer los límites de nuestras propias certezas y a comprender que el conocimiento exige una actitud permanente de apertura. Estas finalidades no se alcanzan mediante una declaración de principios, sino a través de experiencias educativas concretas en las que el respeto, la participación, el esfuerzo, el diálogo y la reflexión se convierten en prácticas cotidianas.

En la educación de personas jóvenes y adultas, esta aspiración adquiere una intensidad particular porque nos sitúa ante personas cuyas vidas no han seguido necesariamente los itinerarios escolares previstos. Sus experiencias recuerdan que la formación no es una línea recta ni un proceso idéntico para todos. Hay aprendizajes que llegan tarde sólo desde la perspectiva de una organización escolar rígida; en la vida de una persona, pueden llegar en el momento en que se reúnen las condiciones necesarias para reconocer su valor y aprovecharlos. La educación permanente nos enseña, por ello, a desconfiar de las clasificaciones definitivas y de los juicios que convierten una dificultad circunstancial en una identidad. Nadie debería quedar reducido a sus carencias, a sus resultados anteriores o a las oportunidades que no tuvo. La tarea educativa consiste también en hacer visible aquello que todavía puede desarrollarse.

Esta convicción contiene una profunda exigencia social. El derecho a la educación no se satisface únicamente mediante la existencia formal de instituciones o la posibilidad de matricularse en ellas. Requiere condiciones efectivas de acceso, continuidad y participación, así como respuestas capaces de atender las circunstancias que dificultan el aprendizaje. Las desigualdades económicas, las responsabilidades familiares, las barreras culturales, la falta de recursos tecnológicos y las distintas situaciones de discapacidad pueden limitar las oportunidades educativas si las instituciones no actúan para reducir sus efectos. La igualdad, entendida desde una perspectiva humanista, no consiste en ofrecer respuestas idénticas ante situaciones diferentes, sino en procurar que las diferencias no impidan el desarrollo de las capacidades ni el ejercicio de los derechos. Defender la educación como bien público significa asumir que el talento y las posibilidades humanas no pueden quedar subordinadas al origen social o a las circunstancias personales.

De ahí que el compromiso con la educación de personas jóvenes y adultas deba entenderse como parte de un proyecto más amplio de justicia y responsabilidad colectiva. Una sociedad que facilita el aprendizaje a lo largo de la vida reconoce que sus ciudadanos no son únicamente trabajadores, consumidores o usuarios de servicios, sino personas con capacidad para comprender, decidir, crear y participar. Una institución educativa que acompaña a quienes desean retomar su formación no realiza simplemente una labor compensatoria: contribuye a fortalecer la democracia, amplía el acceso a la cultura y hace efectivo el principio de que todas las personas merecen oportunidades reales para desarrollar sus capacidades.

En este horizonte, el título de la obra adquiere todo su significado. Son trayectorias que enseñan porque permiten aprender de quienes recorren esos itinerarios, de los docentes que los acompañan y de las instituciones que intentan responder a sus necesidades. Enseñan que la educación no se limita a una etapa de la vida, que la inclusión debe traducirse en posibilidades efectivas de participación, que la tecnología necesita orientación pedagógica y ética, y que la cultura puede convertirse en una vía de reconocimiento personal y de transformación

comunitaria. Enseñan, sobre todo, que el sentido de la educación se revela cuando dejamos de considerar a las personas como destinatarias pasivas de una intervención y las reconocemos como protagonistas de su propio proceso formativo.

El lector encontrará en estas páginas experiencias diferentes, desarrolladas en contextos específicos y orientadas a responder a necesidades educativas diversas. Su lectura invita a reconocer la riqueza de esa pluralidad y a comprender que no existe una única fórmula capaz de resolver todos los desafíos de la enseñanza. Sí existe, sin embargo, un criterio que puede orientar nuestras decisiones: preguntarnos si las propuestas educativas amplían las posibilidades de aprendizaje, favorecen la autonomía, reconocen la diversidad y contribuyen a que cada persona participe de manera más plena en la vida cultural y social. Cuando ese criterio guía la práctica, la innovación deja de ser un fin en sí misma y se convierte en una herramienta; la inclusión deja de ser una declaración y se transforma en una responsabilidad; y la enseñanza deja de medirse únicamente por los contenidos transmitidos para valorarse también por las capacidades que ayuda a desarrollar.

Quisiera concluir con una convicción que recorre, de forma explícita o implícita, el conjunto de experiencias reunidas en este volumen: educar es confiar en las posibilidades humanas, incluso cuando las circunstancias parecen haberlas limitado. Es reconocer que toda persona conserva la capacidad de aprender y que ese aprendizaje puede modificar la manera en que se comprende a sí misma, se relaciona con los demás y participa en el mundo. Es proporcionar conocimientos sin renunciar a formar el juicio; desarrollar competencias sin olvidar la responsabilidad; promover la autonomía sin perder de vista la solidaridad; y abrir las puertas de la cultura para que nadie quede excluido de la posibilidad de comprender y transformar su propia realidad.

Que estas *Trayectorias que enseñan* lleguen a otros docentes, investigadores e instituciones y suscitar nuevas preguntas, proyectos y experiencias. Que ayuden a reconocer el valor de quienes vuelven a aprender, de quienes acompañan ese regreso y de quienes trabajan para que la educación sea un derecho efectivo durante toda la vida. Y que nos recuerden, finalmente, que la medida más profunda de una institución educativa no reside sólo en los conocimientos que transmite, sino también en las posibilidades humanas que contribuye a hacer realidad. Porque educar no consiste únicamente en preparar para hacer, sino también en formar para comprender, para juzgar, para convivir y para ser. En esa tarea, exigente y siempre inacabada, reside una de las expresiones más altas de nuestra responsabilidad como educadores.

El Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo como herramienta experimental para el análisis y diseño de propuestas de Educación Física, juegos y deportes

Alejandro Pérez

Introducción

La inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Física y el deporte no puede reducirse a su presencia dentro de una actividad compartida. Estar presente, intervenir ocasionalmente o disponer de una adaptación específica no garantiza, por sí mismo, una experiencia de participación significativa (Haegele & Sutherland, 2015; Lieberman *et al.*, 2019).

Uno de los desafíos actuales consiste, precisamente, en transformar los principios generales de inclusión en decisiones pedagógicas concretas: cómo organizar las reglas, distribuir los roles, modificar el espacio, seleccionar los materiales, regular las exigencias, comunicar las consignas y generar oportunidades reales de intervención y protagonismo.

El Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo Escolar surge como una propuesta teórico-operativa orientada a contribuir a ese proceso. Su desarrollo recupera resultados de una investigación sobre las barreras para la institucionalización del deporte inclusivo en escuelas primarias argentinas (Pérez, 2027) y los pone en diálogo con aportes provenientes del deporte adaptado, los deportes alternativos, los juegos cooperativos, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA; CAST, 2024), la enseñanza comprensiva del juego (TGfU; Kirk & MacPhail, 2002) y otros desarrollos vinculados con inclusión y participación.

El Modelo no pretende establecer una fórmula universal ni clasificar rígidamente las prácticas. Propone una arquitectura conceptual que permita observar, analizar,

diseñar y revisar configuraciones lúdico-deportivas desde diferentes dimensiones simultáneamente.

En este capítulo se presenta una de sus posibles aplicaciones: su utilización como herramienta experimental para el análisis y diseño de propuestas de Educación Física, juegos y deportes, particularmente en contextos educativos.

De adaptar personas a diseñar oportunidades de participación

Una de las transformaciones conceptuales propuestas por el Modelo consiste en desplazar el punto de partida del diagnóstico hacia la función. Este desplazamiento resulta consistente con una comprensión de la discapacidad que reconoce la interacción entre las condiciones de la persona y los factores contextuales y ambientales, superando lecturas centradas exclusivamente en el déficit individual (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Frente a una situación de inclusión, una pregunta frecuente suele ser: ¿qué puede hacer este estudiante de acuerdo con su discapacidad? Aunque generalmente surge de una intención inclusiva, esta perspectiva puede conducir a organizar previamente las posibilidades de participación según categorías diagnósticas. El Modelo propone invertir esa lógica. La pregunta pasa a ser:

¿Qué formas de participación necesita este juego para funcionar y cómo podemos diseñarlas para que diferentes personas puedan desempeñarlas?

Pensar desde las funciones permite que un rol no pertenezca anticipadamente a una discapacidad determinada. Puede requerir precisión, orientación auditiva, anticipación, capacidad de distribución, comunicación, decisión táctica u otras formas de resolución que diferentes participantes puedan desarrollar mediante distintos recursos.

Desde esta perspectiva, la inclusión no consiste en crear una regla diferente para cada diagnóstico, sino en construir sistemas de juego donde distintas capacidades, estrategias y formas de participación tengan sentido y valor dentro de una misma lógica compartida.

Esta concepción se expresa en la definición propuesta por el Modelo, que entiende el deporte inclusivo como una configuración lúdico-deportiva de estructura

flexible, diseñada para que personas con y sin discapacidad participen de un mismo campo práctico común, en condiciones de horizontalidad lúdica, mediante modificaciones del espacio, los materiales, las reglas, los roles y la movilidad, haciendo de la diversidad un principio organizador de la propuesta.

Horizontalidad lúdica: participar no es solamente estar

Un concepto central del Modelo es la horizontalidad lúdica, entendida como un constructo orientador para analizar cómo se distribuyen dentro del juego las oportunidades de actuar, decidir, asumir desafíos, interactuar, ejercer protagonismo e incidir en su desarrollo.

Si bien la horizontalidad lúdica constituye un desarrollo propio del Modelo, dialoga con investigaciones que han identificado la autonomía, la pertenencia, el desafío, el compromiso, el dominio y el significado como dimensiones relevantes de una participación deportiva de calidad (Evans *et al.*, 2018).

Horizontalidad no significa igualdad de rendimiento ni que todas las personas deban realizar las mismas acciones. Implica evitar que las diferencias funcionales produzcan sistemáticamente posiciones periféricas, pasivas o simbólicas. Esto obliga a formular una pregunta más exigente que "¿todos participan?":

¿Qué posibilidades reales ofrece la propuesta para que las distintas formas de participación tengan significado e incidencia dentro del juego?

El desafío tampoco debe eliminarse en nombre de la inclusión. Una práctica inclusiva continúa necesitando incertidumbre, esfuerzo, resolución de problemas, toma de decisiones, competencia cuando corresponda y construcción de logros significativos. Redistribuir el desafío no significa eliminarlo.

Ocho dimensiones para observar una misma práctica

El Modelo propone actualmente ocho dimensiones interrelacionadas. No constituyen categorías definitivas ni dimensiones cuya validez científica se encuentre establecida; conforman una arquitectura conceptual y operativa en desarrollo destinada a ampliar la mirada sobre una práctica.

Dimensión	¿Qué permite observar?	Pregunta orientadora
Participativa	Roles, participación efectiva, protagonismo, asistencia e incidencia	¿Todos disponen de oportunidades significativas de intervenir e incidir?
Estructural	Espacio, materiales, reglas, roles, movilidad y organización del juego	¿La estructura amplía o restringe las formas posibles de participación?
Social	Cooperación, vínculos, pertenencia, confianza, corresponsabilidad y reconocimiento de la diversidad	¿Qué relaciones construye la propia dinámica del juego?
Exigencia física	Intensidad, ritmo y distribución del esfuerzo	¿El desafío corporal está distribuido de manera que permita diferentes formas de intervención?
Técnico-transferencial	Desarrollo de habilidades potencialmente transferibles a otras prácticas, incluido el deporte adaptado o paralímpico	¿Qué aprendizajes motrices, perceptivos o tácticos puede transferir la experiencia?
Complejidad organizativa	Recursos, materiales, tiempo, formación, arbitraje y logística	¿La propuesta es realizable en las condiciones concretas disponibles?
Accesibilidad pedagógica	Comprensión, consignas, progresión, enseñanza y flexibilidad metodológica	¿Puede ser comprendida, enseñada y sostenida por diferentes participantes y docentes?
Proyección institucional	Continuidad, escalabilidad y articulación escolar, comunitaria y deportiva	¿Puede trascender una experiencia aislada y sostenerse institucionalmente?

La principal utilidad de esta organización no reside en obtener ocho calificaciones independientes, sino en comprender sus interacciones.

Una modificación reglamentaria, por ejemplo, puede mejorar la dimensión estructural, pero disminuir involuntariamente el protagonismo de determinados participantes. Una propuesta altamente accesible puede perder el desafío. Una experiencia pedagógicamente potente puede requerir recursos que dificulten su implementación sistemática.

Por ello, la inclusión debe analizarse como una configuración dinámica, y no como la suma mecánica de adaptaciones.

De las dimensiones a la FEIDI

Para favorecer la utilización operativa del Modelo se desarrolló la Ficha de Evaluación Integral del Deporte Inclusivo (FEIDI).

La FEIDI organiza las dimensiones y algunos de sus indicadores en una herramienta que permite observar y sistematizar características de una propuesta. Puede utilizarse en distintos momentos del proceso pedagógico:

Antes de la práctica, para orientar su diseño; durante su implementación, para observar cómo funcionan realmente las decisiones adoptadas; después de la experiencia, para identificar fortalezas, barreras emergentes y posibilidades de rediseño.

Su potencial reside, por lo tanto, no solamente en analizar propuestas existentes, sino también en contribuir a diseñar nuevas prácticas, sistematizar experiencias, orientar procesos de formación y construir bancos institucionales de juegos y deportes inclusivos.

Sin embargo, resulta imprescindible establecer su alcance actual.

La FEIDI constituye, en esta etapa, una herramienta pedagógica, experimental y de sistematización en proceso de desarrollo. Sus dimensiones, indicadores y criterios de valoración no conforman todavía una escala científicamente validada y sus resultados no deben interpretarse como una medida absoluta del grado de inclusión. Esta distinción resulta metodológicamente relevante, especialmente considerando que en el campo de la Educación Física inclusiva existen instrumentos que han atravesado procesos específicos de desarrollo y validación, como la *Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education* (Lieberman et al., 2019). Explicitar los límites actuales de la FEIDI no debilita la propuesta; permite diferenciar una herramienta conceptual y pedagógica en desarrollo de un instrumento de medición validado.

Una matriz para preguntar antes que para calificar

Desde esta perspectiva, el principal valor inicial de la FEIDI no reside en asignar un puntaje, sino en generar mejores preguntas.

Ante cualquier propuesta de Educación Física, juego o deporte, el docente puede preguntarse:

> ¿Quiénes intervienen realmente y quiénes permanecen en posiciones periféricas?
>
> ¿Quiénes toman decisiones?
>
> ¿Qué habilidades resultan dominantes y cuáles quedan invisibilizadas?
>
> ¿Las reglas distribuyen o concentran el protagonismo?
>
> ¿La ayuda favorece autonomía y participación o genera dependencia innecesaria?
>
> ¿El desafío es auténtico para los diferentes participantes?
>
> ¿Las consignas y formas de comunicación resultan accesibles?
>
> ¿La propuesta puede implementarse con los recursos disponibles?
>
> ¿Puede sostenerse más allá de una experiencia ocasional?

Estas preguntas desplazan la evaluación desde la persona hacia la configuración de la práctica.

Así, cuando aparece una dificultad, el primer interrogante deja de ser «¿qué limitación tiene este participante?» y comienza a ser «¿qué componente del juego está produciendo una barrera y qué podemos modificar sin empobrecer la experiencia?».

Un modelo abierto a investigación y validación

Tanto el Modelo Multidimensional como la FEIDI se encuentran abiertos al contraste con la evidencia científica, la experiencia profesional y, especialmente, con la perspectiva de las propias personas participantes.

Un programa futuro de investigación debería analizar la pertinencia y suficiencia de las dimensiones propuestas, revisar sus indicadores, estudiar su comprensión y factibilidad de uso en diferentes contextos y explorar la consistencia de las observaciones realizadas por diferentes evaluadores. Asimismo, resultará necesario incorporar procesos de validación de contenido y experiencias piloto que permitan determinar qué aspectos deben conservarse, redefinirse, integrarse o modificarse.

Este recorrido permitiría avanzar progresivamente desde una arquitectura conceptual, hacia una herramienta sistemática de observación y diseño y, posteriormente, evaluar las propiedades metodológicas necesarias para determinar si puede constituirse en un instrumento validado.

Conclusiones

El Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo propone pasar de adaptar juegos de manera intuitiva a diseñar experiencias inclusivas de manera consciente, sistemática y fundamentada.

Su aporte no reside en establecer qué deporte es inclusivo y cuál no lo es. Una misma práctica puede generar oportunidades muy diferentes según sus reglas, roles, materiales, exigencias, relaciones, condiciones pedagógicas y contexto institucional.

Por ello, diseñar inclusión supone observar la estructura del juego y preguntarse permanentemente qué posibilidades de participación produce.

El desafío no consiste en disminuir la riqueza del deporte para que más personas puedan ingresar. Consiste en ampliar las formas legítimas de habitarlo sin perder juego, desafío, aprendizaje ni protagonismo.

Las ocho dimensiones y su operacionalización inicial mediante la FEIDI ofrecen una herramienta experimental para acompañar ese proceso. Su valor actual reside fundamentalmente en hacer visibles decisiones que muchas veces permanecen implícitas y convertirlas en objeto de análisis, reflexión y transformación.

Porque la inclusión no comienza cuando una persona logra incorporarse a una práctica previamente diseñada.

Comienza cuando la propia práctica es pensada desde la diversidad como principio organizador.

Bibliografía

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org

Evans, M. B., Shirazipour, C. H., Allan, V., Zanhour, M., Sweet, S. N., Martin Ginis, K. A., & Latimer-Cheung, A. E. (2018). Integrating insights from the parasport community to understand optimal experiences: The Quality Parasport Participation Framework. *Psychology of Sport and Exercise, 37*, 79–90. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.009

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest, 67*(3), 255–273. https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 177–192. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177

Lieberman, L., Brian, A., & Grenier, M. (2019). The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review, 25*(2), 341–354. https://doi.org/10.1177/1356336X17733595

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*. Organización Mundial de la Salud.

Pérez, A. (2027). Más allá de las prácticas fragmentadas: Barreras para la institucionalización del deporte inclusivo en el ámbito escolar. *Técnica Administrativa, 26*(1), 4. https://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=260104

Más allá del aula: la Lengua de Señas como puente hacia un mundo accesible

Patricia Almeyra

Introducción

Me llamo Patricia Almeyra, tengo 56 años, soy analista de sistemas, docente, tecnóloga educativa y coach ontológica. Nací y vivo en la ciudad de Suipacha, provincia de Buenos Aires, Argentina.

En el año 2019 me desempeñaba como profesora de Informática en el CENS N.º 451 (Centro Educativo de Nivel Secundario) de esta ciudad. Los CENS son instituciones que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia y brindan educación a jóvenes, adultos y adultos mayores que, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o finalizar sus estudios secundarios.

Ese año había una estudiante sordomuda matriculada que asistía a las clases presenciales. Yo me desempeñaba en ese nivel desde el año 2003 y era la primera vez que, entre el estudiantado, había una persona con esta condición. Lo primero que pensé cuando me lo comunicaron fue: ¿Estaré a la altura para poder enseñarle? No hablo ni conozco su lengua. No tengo esa capacidad. ¿Voy a poder hacerlo? ¿Podrán, en este caso, las tecnologías ayudarme?

El primer recurso que utilizamos los profesores fue la escritura. Nos comunicamos por ese medio y, además, ella podía enviarme las actividades por correo electrónico, mientras que yo las corregía y evaluaba utilizando el mismo canal. Sin embargo, sentía que como docente me faltaba algo. No lograba comunicarme con ella de la misma manera que con el resto de los estudiantes. Internamente pensaba: eso es injusto para ella.

Por otro lado, también me preguntaba qué sucedería si en algún momento ingresaban más estudiantes o colegas con esta condición. ¿Cómo procedería? Debía prestar especial atención a cuestiones tan simples como hablar mientras miraba al pizarrón, ya que la estudiante leía los labios. Si desviaba la mirada hacia el pizarrón

o hacia otro sector del aula, ella ya no podía hacerlo. Además, la preceptora me había recomendado: «Hablá lo más despacio que puedas, porque ella lee los labios».

Fue en ese momento cuando comencé a investigar sobre la Lengua de Señas Argentina (LSA), reconocida posteriormente por la Ley Nacional N.º 27.710, sancionada en el año 2023, cuyo objeto es reconocerla como una lengua natural y originaria, con reglas gramaticales propias, transmitida de generación en generación y fundamental para la identidad y la cultura de la comunidad sorda de nuestro país.

Para mi sorpresa, mientras investigaba en las redes sociales, descubrí que una persona de mi ciudad publicaba información sobre esta lengua. Su nombre es Mimi y es hipoacúsica. Me contacté con ella y me contó que estaba realizando un curso de Lengua de Señas Argentina con la intención de, una vez finalizado, poder dictar cursos en la ciudad de Suipacha.

Esa inquietud seguía latente en mí, motivo por el cual decidí invitarla a brindar una clase en el CENS. En esa oportunidad nos enseñó a realizar un video en Lengua de Señas Argentina. El 16 de septiembre de 2019, en el marco de un proyecto por la paz, llevamos adelante una clase abierta en un aula del CENS, con la participación de docentes, estudiantes y preceptores. Ese día grabamos un mensaje en Lengua de Señas que decía: «Todos queremos paz en el mundo, respetándonos cada uno de nosotros. 21 de septiembre, Día Internacional de la Paz. ¡Aplausos!». El video fue publicado en redes sociales y se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://youtu.be/akrVVAzFah0.

Sin embargo, a pesar de todo lo que estaba intentando hacer para concientizar sobre el tema y mientras esperaba el inicio del curso de LSA, seguía sintiéndome con escasas herramientas. Además, tenía la sensación de haber llegado tarde para acompañar adecuadamente a mi estudiante, como si siempre estuviera uno o varios pasos detrás de sus necesidades.

Otros colegas compartían la misma percepción: no estamos preparados como docentes. En realidad, tampoco lo estaba la comunidad educativa en su conjunto: equipos directivos, preceptores, bibliotecarios, auxiliares y docentes de otros niveles educativos, como el inicial, primario, secundario y superior.

Recuerdo también que, en esa época, al salir de trabajar a las 22:10 horas, muchas veces pasaba por una estación de servicio cercana a la escuela para realizar alguna compra. En una de esas ocasiones ingresó un joven de unos veinte años que comenzó a comunicarse mediante ademanes, gestos y algunos sonidos guturales.

Para mi sorpresa, la empleada interpretó inmediatamente lo que necesitaba y lo orientó hacia la heladera ubicada al fondo del local. La comunicación entre ambos era completamente natural. Ella comprendía lo que él quería y se establecía un verdadero diálogo. Al preguntarle cómo era posible esa fluidez, me respondió que el joven era un cliente habitual desde hacía más de dos años y que, al principio, le había costado mucho entenderlo.

Fue en ese momento cuando tomé verdadera conciencia de que el aprendizaje de la Lengua de Señas Argentina no es una necesidad exclusiva del ámbito educativo. Es una necesidad de toda la sociedad: empleados de comercio, enfermeros, médicos, funcionarios públicos, vecinos y ciudadanos en general.

Al mismo tiempo, desde mi experiencia profesional vinculada a las tecnologías desde el año 1998, me surgía otra reflexión que aún hoy me acompaña: ¿cómo es posible que este tema todavía no se haya vuelto verdaderamente viral? O, al menos, ¿por qué las tecnologías no han logrado reducir significativamente esta brecha comunicacional? ¿Cómo es posible que aún no exista una aplicación móvil que permita una comunicación fluida entre personas sordas y oyentes?

Maestras de mi trayectoria

De la Inclusión a la Convivencia: La Mirada Empática de Laura.

En el año 2020, mi camino se cruzó con el de Laura, docente, directora de escuela y Coach Ontológica residente en Lanús. Nuestra relación comenzó mientras compartimos la formación en esta disciplina, un espacio que resultó ser el punto de partida para comprender su profunda historia de vida. Laura es la mamá de Morena, una joven que perdió la audición a los nueve meses de edad a raíz de una meningitis. A los quince años, sus padres decidieron por ella realizarle un implante coclear, permitiéndole volver a escuchar y mejorando significativamente su calidad de vida. Hoy, a sus 19 años, Morena practica karate y se prepara para iniciar sus estudios superiores. Desde que su hija era pequeña, Laura se propuso brindar todas las herramientas posibles, lo que la llevó incluso a formarse como intérprete en Lengua de Señas Argentina (LSA). Para ella, la empatía trasciende la mera comprensión; es ponerse en el lugar del otro para «sentir». Es imaginar lo que vive un niño, un joven o un adulto al entrar a un aula donde todos interactúan, mientras él o ella queda totalmente ajeno a esa realidad. En este proceso, el *Coaching Ontológico* fue fundamental. Esta disciplina, que se enfoca en el «Ser», busca el crecimiento

personal a través de la transformación de nuestra percepción y comunicación. En palabras simples, el coaching ayudó a Laura a cambiar el «lente» con el que miraba la realidad, permitiéndole entender que las personas sordas poseen una forma de pensar distinta y positiva: una mentalidad literal, sencilla y sin los «enredos» típicos del lenguaje oral. Su trayectoria ha sido también una de lucha. Laura relata su resistencia contra el oralismo estricto en las escuelas especiales, defendiendo el derecho de su hija a aprender LSA para comunicarse con sus pares. Respecto al rol docente y social, observa con preocupación que actualmente es el alumno quien debe adaptarse al ambiente y no al revés. Por ello, propone con firmeza que la LSA sea una materia obligatoria en el régimen académico, otorgándole el mismo estatus que idiomas como el inglés o el italiano. Laura es crítica con la «inclusión simbólica», esa que se reduce a gestos superficiales como interpretar el himno en señas durante un acto escolar. Para ella, la verdadera inclusión es que un comerciante pueda mantener un diálogo básico con un ciudadano sordo. Finalmente, Laura nos invita a comprender la complejidad del mundo de Morena. Explica que el implante coclear requiere un gran esfuerzo cognitivo: el cerebro debe decodificar el sonido, lo que exige hacer una sola cosa a la vez, impidiéndole, por ejemplo, procesar una conversación y la televisión simultáneamente. Además, destaca la importancia de respetar la autonomía de Morena, quien a veces «elige ser sorda» al quitarse sus audífonos para aislarse en su propio mundo. Este camino requiere un entorno familiar sensible, capaz de acompañar sin caer en el sarcasmo o la agresión, permitiendo que la inclusión se transforme, finalmente, en una convivencia plena.

La única salida: Mimí y la Lengua de Señas como puente hacia la convivencia

Para Mimí, la Lengua de Señas Argentina (LSA) no es simplemente un conjunto de gestos; es la llave que le permitió incorporarse a una comunidad y descubrir un mundo con gramática y estructura propias. Aprenderla requiere un compromiso que trasciende lo técnico: exige habitar una cultura. La entrevista que realicé a Mimí fue profundamente conmovedora. Ella convive con la hipoacusia desde el nivel inicial. Mimí conoce este episodio a través del relato de sus padres. Ellos le contaron que, mientras asistía al jardín de infantes, fueron citados por la institución para informarles que, de forma repentina, su hija había dejado de hablar y de escuchar. Ante este desafío, Mimí decidió salir de su zona de confort para visibilizar que la Lengua de Señas Argentina es mucho más que una herramienta de comunicación: es un derecho reconocido por una ley y una condición indispensable

para garantizar la comunicación entre las personas. En este proceso de crecimiento personal, pasó de la búsqueda individual a convertirse en una referente que «abre puertas», con el objetivo firme de difundir la lengua y capacitar a otros. Mimí reconoce que la LSA fue su «única salida para poder comunicarse y vincularse». Esta motivación nació de vivir en carne propia la falta de accesibilidad, transformando su discapacidad en un propósito de enseñanza. Según explica, lo que la comunidad sorda más anhela es que el mundo oyente comprenda su cultura para que la comunicación sea un puente real y no un mero trámite técnico, buscando siempre la igualdad de condiciones. Uno de sus aportes más valiosos es el desafío al concepto tradicional de «inclusión». Mimí propone una idea más profunda: la "convivencia". En este modelo, las personas son valoradas por sus fortalezas y competencias, y no a través del lente de la compasión. Para lograr esto, Mimí sostiene que el aprendizaje de la LSA entre docentes y estudiantes debe coordinarse mediante talleres en todas las áreas sociales, adaptándose a las necesidades de cada grupo e institución. «Los docentes deberían interesarse en aprender lengua de señas», afirma, ya que esto no solo mejora los vínculos y la integración grupal, sino que promueve el empoderamiento de personas con necesidades especiales, ya sean permanentes o transitorias. Su visión incluye también actividades recreativas, preventivas y de apoyo a través del arte. Finalmente, Mimí enfatiza que la comunidad no busca privilegios ni lástima, sino el ejercicio de un derecho respaldado por la *Ley 27.770*. El objetivo es que todos tengan las mismas oportunidades de éxito y acceso a los niveles educativos que deseen, garantizando un bienestar emocional y social que solo se alcanza con una convivencia plena en la sociedad.

Proyecciones futuras: mi mirada como tecnóloga educativa

Soy tecnóloga educativa. Desde hace muchos años estudio, experimento y trabajo con tecnologías, aplicaciones digitales, robótica y programación. Siempre me fascinó comprender cómo la tecnología puede mejorar la vida de las personas y generar nuevas oportunidades de aprendizaje y comunicación.

Nací en una época en la que la televisión era en blanco y negro. Todavía recuerdo la primera vez que vi un programa en color: tenía diez años y aquello parecía casi mágico. Desde entonces he sido testigo de una transformación tecnológica extraordinaria. Vi llegar la computadora personal, Internet, las primeras enciclopedias digitales como Encarta, los teléfonos inteligentes, las redes sociales, la

inteligencia artificial y un universo de aplicaciones capaces de resolver problemas que años atrás hubieran parecido imposibles.

Sin embargo, frente a tantos avances, todavía me hago una pregunta que me acompaña desde aquella experiencia en el aula del CENS: ¿por qué las tecnologías aún no han logrado producir un cambio verdaderamente significativo en la comunicación cotidiana entre personas sordas y oyentes?

En este sentido, la reciente aprobación de la *Ley 15.556*[1] que establece la capacitación obligatoria en discapacidades y neuro diversidades para docentes y demás integrantes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires representa un avance significativo. Sin dudas, contribuirá a construir escuelas más preparadas y accesibles. Sin embargo, también invita a formular nuevas preguntas: ¿qué sucede fuera de la escuela? ¿Quién garantiza la accesibilidad en un hospital, un comercio, un banco, un transporte público o un destino turístico? ¿Alcanzan las leyes destinadas únicamente al ámbito educativo para transformar la vida cotidiana de las personas sordas?

Imagino una herramienta que permita que una persona se exprese de manera oral o escrita y que, en tiempo real, ese mensaje pueda presentarse en Lengua de Señas Argentina. Del mismo modo, que una persona sorda pueda comunicarse en LSA y que esa aplicación facilite la comunicación con quienes no conocen esa lengua. Hoy existen desarrollos basados en inteligencia artificial y visión por computadora que avanzan en esa dirección; sin embargo, todavía no forman parte de la vida cotidiana de la mayoría de las personas ni logran responder plenamente a las necesidades de comunicación en todos los contextos.

No obstante, con el paso del tiempo también comprendí que ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, podrá reemplazar el valor de la empatía, del respeto y de la voluntad genuina de comunicarnos con el otro. Quizás la verdadera accesibilidad no dependa exclusivamente de crear mejores aplicaciones, sino también de construir una sociedad que esté dispuesta a aprender nuevas formas de encuentro.

Vivimos en el siglo de las comunicaciones y, paradójicamente, aún existen personas que encuentran barreras para algo tan esencial como conversar, preguntar, estudiar, realizar un trámite o simplemente participar de la vida cotidiana. Por eso creo que el desafío no recae únicamente en la tecnología, ni solamente en las leyes, ni

[1]La *Ley Provincial N.º 15.556*, publicada en el Boletín Oficial el 10 de diciembre de 2025.

exclusivamente en las personas. La accesibilidad plena sólo será posible cuando sociedad, Estado y tecnología avancen de manera articulada, cada uno asumiendo la responsabilidad que le corresponde.

Como tecnóloga educativa sigo creyendo que la innovación tiene sentido únicamente cuando está al servicio de las personas. Y espero que los próximos grandes avances tecnológicos no se valoren solo por lo que las máquinas sean capaces de hacer, sino por la cantidad de barreras humanas que logren derribar y por las oportunidades que generen para que todos podamos comunicarnos, aprender y convivir en igualdad de condiciones.

Bibliografía

Ley 27710. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Lengua de Señas Argentina. Disposiciones.
Ley 26378. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.
Provincia de Buenos Aires. Sistema de Información Normativa y Documental. 2025. *Ley N.º 15.556. Establece la capacitación obligatoria de todos los niveles educativos del sistema educativo provincial sobre discapacidades, neurodiversidades y/o diversidades cognitivas*. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2025/15556/552694

Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores en Luján, Argentina

Germán Bandoni

Volver a la escuela: enseñar desde las trayectorias

Durante mucho tiempo pensé que terminar la escuela era una experiencia compartida por todas las personas. En mi adolescencia estaba convencido de que todos los chicos y chicas de mi barrio transitaban la escuela primaria como algo natural, casi inevitable. Recién con el paso del tiempo comprendí que esa certeza no era más que una mirada parcial sobre la realidad, y que muchas personas habían interrumpido sus trayectorias educativas o, incluso, que nunca habían tenido la oportunidad de ejercer plenamente su derecho a la educación.

Este descubrimiento transformó mi manera de entender la educación y mi orientación profesional. Hace 25 años que ejerzo la docencia y desde 2022 me desempeño como Inspector de Educación de la modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores en la ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires, Argentina. Mi recorrido me ha permitido conocer de cerca las historias, los desafíos y las motivaciones de quienes, en distintos momentos de su vida, decidieron volver a la escuela.

Con frecuencia pensamos la educación a partir de los contenidos que deben enseñarse. Sin embargo, en esta modalidad se podría agregar el desafío de comprender a las personas que deciden regresar. Antes que estudiantes, recibimos a hombres y mujeres que cargan trayectorias de vida atravesadas por el trabajo, la crianza de sus hijos, las migraciones, las dificultades económicas o las responsabilidades familiares. Son historias diversas que, por distintos motivos, encontraron un punto en común: la interrupción de la escolaridad.

Comprender esas trayectorias transforma también la tarea docente. Enseñar deja de ser únicamente la transmisión de conocimientos para convertirse en una práctica, ante todo, situada. Por esa razón, una de las características más significativas del nivel es el trabajo territorial.

Gran parte de nuestra tarea comienza mucho antes de que un estudiante ingrese al aula. Las y los docentes recorren los barrios, visitan organizaciones comunitarias, conversan con vecinos y acercan las propuestas de inicio o terminalidad educativa a

quienes permanecen alejados de la escuela. Dicha acción comunitaria a cargo de las y los docentes y directivos escolares se desarrolla durante todo el ciclo lectivo por diferentes motivos. Uno de ellos se basa en construir confianza y tender puentes hacia personas que, en muchos casos, creen que ya es demasiado tarde para volver a estudiar.

Esa idea aparece con frecuencia en el desarrollo de las visitas o recorridos. Muchas personas expresan vergüenza por no haber terminado la escuela o por no saber leer y escribir. Durante años convivieron con esa situación en silencio y aprendieron a ocultarla para evitar la exposición. Frente a esa realidad, esperar que sean ellas quienes se acerquen espontáneamente a una institución educativa resulta insuficiente. Es la escuela la que debe salir al encuentro de la comunidad, generar vínculos y demostrar que el derecho a la educación puede recuperarse en cualquier momento de la vida. Es por ello que nuestro trabajo también consiste en comprender el contexto en el que viven nuestros estudiantes y de acercar propuestas educativas allí donde existen necesidades concretas.

El perfil del estudiante de la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores

Conocer a quienes llegan a nuestras escuelas es, entonces, el punto de partida de toda práctica pedagógica. Ninguna planificación puede construirse al margen de las historias, los saberes y las expectativas de los estudiantes. Solo cuando la enseñanza dialoga con esas trayectorias es posible construir experiencias educativas significativas, capaces de reconocer a cada persona como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

A diferencia de otros niveles del sistema educativo, en esta modalidad nadie llega a la escuela porque «le corresponde» asistir. Cada estudiante tomó una decisión consciente de regresar. Esa decisión transforma el vínculo pedagógico desde el primer día y exige reconocer que detrás de cada inscripción existe un proyecto personal que merece ser acompañado. Las aulas de la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores se caracterizan por abarcar grupos y trayectorias diversas entre sí. En un mismo espacio pueden compartir una clase un joven que recién alcanzó la edad para ingresar a la modalidad, una madre que decidió retomar sus estudios después de criar a sus hijos, un trabajador que busca nuevas oportunidades laborales o una persona mayor que, por primera vez en su vida, encuentra la posibilidad de aprender a leer y escribir. Esa heterogeneidad

constituye una de las mayores riquezas de la propuesta educativa, pero también uno de sus principales desafíos pedagógicos.

En términos generales, la población estudiantil está integrada por jóvenes de entre 18 y 29 años, personas adultas entre 30 y 65 años y adultos mayores a partir de los 65 años. A ellos se suman, por vía de excepción prevista en la normativa vigente, adolescentes mayores de 14 años que cursan el nivel primario. Esta amplitud etaria convierte a las aulas en espacios de encuentro entre distintas generaciones, donde conviven experiencias de vida muy diversas y miradas diferentes sobre el mundo. Sin embargo, aquello que más interpela a quienes trabajamos en esta modalidad no es comprender por qué dejaron la escuela, sino preguntarnos por qué decidieron volver. Esa pregunta transforma, a mi entender, la mirada pedagógica.

Ese gesto, que muchas veces implica vencer el miedo, la vergüenza o la frustración acumulada durante años, constituye el verdadero punto de partida para nuestra tarea. Comprender las razones de ese regreso nos permite construir propuestas de enseñanza más cercanas a las necesidades y expectativas de cada estudiante.

La educación de jóvenes y adultos reconoce en sus estudiantes y valoriza los saberes que construyeron a lo largo de su vida, información que resulta esencial para planificar los proyectos educativos, y así colocar al sujeto alumno/a en el rol protagónico en cada secuencia didáctica. Sucede que nosotros, las y los docentes, entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación bidireccional, es decir que «cuando enseñamos también aprendemos».

Aprender para enseñar: una experiencia de construcción colectiva

A lo largo del capítulo sostuve que enseñar en la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores exige conocer las trayectorias de quienes llegan a nuestras aulas. Sin embargo, esa tarea también supone reconocer que quienes enseñamos no siempre contamos con todas las respuestas. Existen situaciones que desafían nuestras prácticas y nos obligan a revisar lo que sabemos para construir nuevas formas de acompañar a nuestros estudiantes.

A continuación, me gustaría compartir una pequeña historia ocurrida al iniciar la supervisión en el distrito de Luján. Durante el desarrollo de los espacios de encuentro -plenarios distritales, mesas de trabajo y círculos dialógicos-, los equipos directivos y docentes pusieron de manifiesto una preocupación compartida. Muchos docentes expresaban no sentirse preparados para acompañar las

trayectorias educativas de estudiantes provenientes de instituciones de salud mental y de dispositivos especializados en discapacidad intelectual. No se trataba de falta de compromiso ni de voluntad de enseñar; por el contrario, existía una fuerte preocupación por ofrecer propuestas educativas inclusivas sin contar siempre con herramientas suficientes para afrontarlas.

Esta realidad adquiría una particular relevancia en el distrito de Luján, donde funcionan el Hospital Nacional y Comunidad Ramón Carrillo y el Hospital Provincial Dr. Domingo Cabred, instituciones de referencia en salud mental y discapacidad intelectual. La incorporación de estudiantes provenientes de estos espacios interpeló nuestras prácticas y nos llevó a preguntarnos cómo garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Frente a ese desafío comprendimos que la respuesta no podía construirse de manera individual. Era necesario generar espacios de diálogo, formación e intercambio entre quienes compartíamos la responsabilidad de acompañar estas trayectorias educativas.

Esa necesidad encontró sustento en el marco normativo vigente. Según lo estipulado en el artículo 3 de la *Ley Nacional de Salud Mental N. ° 26.657*, «la salud mental es un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona». Asimismo, la *Ley de Educación Nacional N. ° 26.206* y la *Ley de Educación Provincial N. ° 13.688*, reconocen a la educación como un derecho tanto personal como social, y que la educación inclusiva, como derecho fundamental, debe garantizarse para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad intelectual.

Este marco legal influye directamente en la configuración de las aulas de la modalidad de jóvenes y adultos. Es importante destacar que muchos de los estudiantes provenientes de estos hospitales carecen de trayectorias educativas previas. Dado que esta situación generó desafíos específicos para el cuerpo docente, se han diseñado orientaciones y sugerencias situadas para su debido abordaje.

La respuesta tomó forma mediante un trabajo colaborativo realizado en el marco de espacios de capacitación ofrecidos conjuntamente entre el Hospital Nacional y la Comunidad Ramón Carrillo, el CIIE Luján, docentes, equipos de conducción e inspectores de la modalidad de jóvenes, adultos y adultos mayores del distrito.

En ese marco, durante el ciclo lectivo 2024, se realizaron micros jornadas académicas sobre la «Neurobiología del Aprendizaje» con la participación del Dr. Francisco Iacopinelli, Dr. Federico Roldán y la Lic. Martina García.



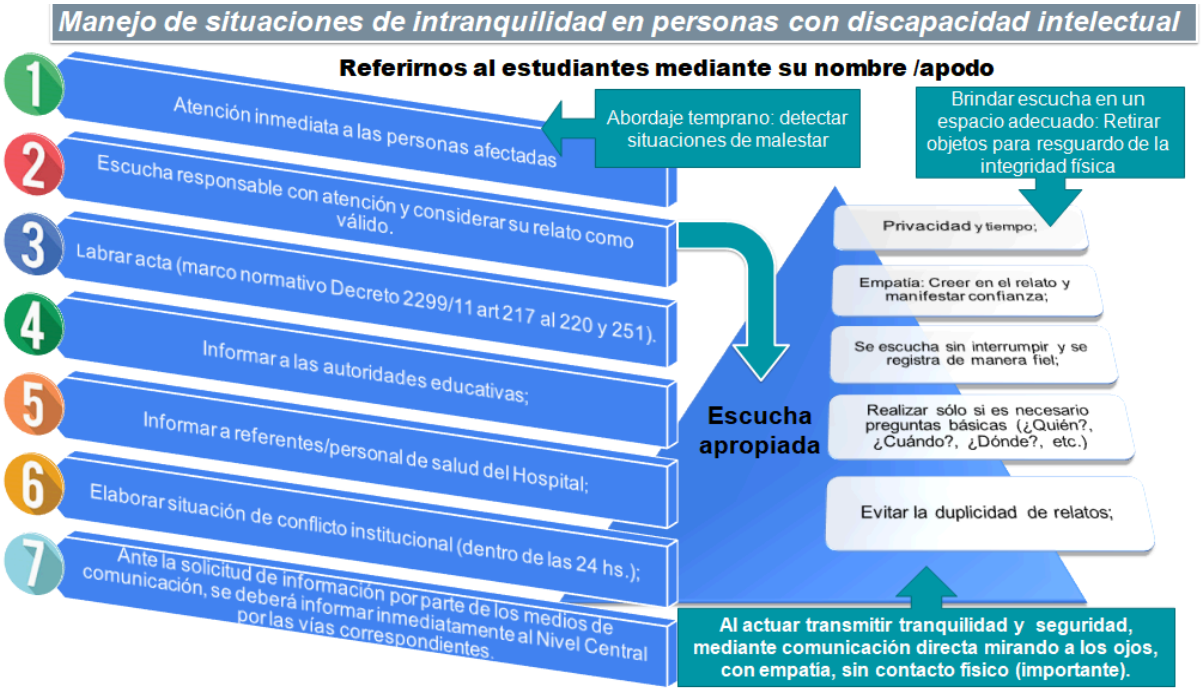


Como resultado de ese proceso se elaboró un protocolo con orientaciones para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad intelectual en situaciones de intranquilidad dentro del ámbito escolar. Este protocolo representa la síntesis de un proceso de reflexión compartida entre distintos actores del sistema educativo y del ámbito de la salud. Su valor reside tanto en las orientaciones que propone como en el modo en que fue construido: desde el diálogo, la escucha y la convicción de que los desafíos de la inclusión requieren respuestas colectivas.

No hay salud sin salud mental. La salud física y mental son inseparables y tienen una influencia recíproca múltiple y compleja (OMS/OPS, 2009)

Más allá del documento producido, la experiencia dejó aprendizajes que exceden la elaboración de un protocolo. Confirmó que la formación docente es un proceso permanente, que las respuestas más sólidas nacen del trabajo interdisciplinario y que la inclusión no depende únicamente de la voluntad individual de quienes enseñan.

Nuestro compromiso es trabajar por una educación pública inclusiva y de calidad en el distrito de Luján. Este proceso, democrático y colaborativo, ha dado lugar a



una herramienta que fortalece la labor docente y posiciona la enseñanza de esta modalidad en un lugar central para asegurar la educación de calidad en la provincia de Buenos Aires.

Cuando comencé mi recorrido profesional pensaba que el mayor desafío de la enseñanza consistía en transmitir conocimientos con el fin de culminar los estudios. Hoy sostengo que enseñar implica comprender las trayectorias de quienes vuelven a la escuela y construir las condiciones para que ese regreso se transforme en una oportunidad. Cada estudiante que decide volver renueva también nuestro compromiso con una educación pública capaz de recibir, incluir y acompañar. Quizás esa sea la enseñanza más valiosa que la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores me ha dejado a lo largo de estos años.

Reconocimientos y agradecimientos

Este protocolo ha sido elaborado a partir de las producciones realizadas en diversas instancias de trabajo distrital. La compilación final se concretó en jornadas de capacitación que contaron con la participación de profesionales del Hospital Nacional y Comunidad Ramón Carrillo, facilitadores del CIIE Luján, Inspectores de Enseñanza de la modalidad de jóvenes, adultos y adultos mayores, Inspectores de Educación Especial, Inspectores de Psicología Comunitaria y Pedagogía, docentes del ISFD del distrito e Inspector Jefe Distrital. A la Dra. Silvina Aguilar,

Dr. Javier Augusto Nicoletti, Lic. Nahuel Lizitza, Dr. Francisco Iacopinelli, Dr. Federico Roldán, Lic. Martina García, Directora CIIE Lic. Tineo Mariana y Lic. Flavia Zeljkovich, les expreso mi más sincero agradecimiento por sus valiosos aportes, que hicieron posible que este documento sea el fruto de una construcción colectiva.

Bibliografía

Constitución de la Nación Argentina (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994).
Ley de Educación Nacional N. ° 26.206.
Ley de Educación Provincial N. ° 13.688.
Ley Nacional de Salud Mental N. ° 26.657.
RESFC N. ° 1664/17.
Resolución 2993-2022 Diseño Curricular para el Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores.
Resolución 3463-2022 Diseño Curricular para el Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores.
Resolución N. ° 1650/24 y normas específicas de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos.
Lineamientos para la Atención de la Urgencia en Salud Mental (2013).
Comunicación Conjunta N. ° 1/23.
Decreto N. ° 2299/11.

Dialogando con la cultura. Alfabetización crítica-cultural: una mirada al interior de las biografías de jóvenes, adultos y adultos mayores

María Isabel Iacoponi, Erika Ritter Petruchelli, Liliana Pereyra & Ivón Bicker

> La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación. Paulo Freire (1921-1997).

Esta experiencia breva en los enfoques teóricos de la Pedagogía Crítica, la Educación Popular y la Pedagogía Social. La Educación Popular nos permite pensar los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en la EPJA, como una urdimbre donde se entrelazan escuela, vínculos, sujetos, experiencias y comunidad.

Este capítulo busca compartir una experiencia pedagógica implementada entre los años 2004 y 2013 en la localidad de Luján, provincia de Buenos Aires en los servicios educativos pertenecientes a la EEPA N. º 701 «Almirante Guillermo Brown»; la sección fuera de sede que funcionaba en el barrio La Loma y la sección del CEA N. º 708, con sede en el barrio Cuartel Quinto.

Desde el posicionamiento ético- político y pedagógico que concibe a la educación como herramienta de liberación, transformación social y construcción de pensamiento crítico, dicha experiencia tiene como propósito didáctico acercar propuestas pedagógicas desde la oralidad, la lectura y escritura como prácticas sociales situadas desde la organización de las ciencias sociales y las prácticas del lenguaje como objetos de estudio, y como propósito comunicativo: el poder ser comunicadores y transmisores de lo aprendido en la comunidad educativa, en diversos espacios sociales del territorio y en la Muestra anual de fin de ciclo lectivo. Asimismo, en la trayectoria sostenida de la realización del proyecto que permitió la participación en los Encuentros educativos «El Museo y La Escuela» organizado por el Archivo y Museo Históricos del Banco de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Arturo Jauretche.

Desde el intercambio docente entre ambos servicios se comenzó a pensar secuencias compartidas para dar respuesta a las necesidades y características de las comunidades, concibiendo al territorio como un espacio colectivo de construcción

de conocimiento contextualizado, como una estrategia geopolítica del saber, en palabras de Alicia Inés Villa (2024) con el objeto de recuperar las voces de los protagonistas como vivientes ancestrales y culturales, permitiendo diseñar propuestas personalizadas según los intereses y necesidades de la comunidad. Estas primeras propuestas fueron el punto de inicio para situaciones problemáticas en las aulas, donde la intencionalidad era que los estudiantes se sintieran identificados, democráticamente respetados e involucrados en el «aprender siendo y aprender haciendo».

Huanacuni Mamani (2010) afirma:

> El paradigma comunitario concibe la vida en forma comunal, no solo como relación social sino como forma de vida; como estado de equilibrio entre comunidad e individualidad. Este paradigma emerge de una visión en la que todo está unido e integrado, y existe una interdependencia entre todo y todos/as.

Partiendo del mapeo socio- comunitario se visibilizó la escasa red de relaciones que parte de los estudiantes tenían con diversas entidades culturales del territorio, una cantidad significativa desconocían los museos, las bibliotecas, entre otros, a pesar de vivir en Luján, una localidad reconocida por su riqueza histórica, patrimonial y cultural. Las y los estudiantes verbalizan que recorrían la zona turística por trámite o por trabajo. Aquellos espacios, que para otros constituían lugares habituales de encuentro con la historia y el patrimonio, aparecían como ámbitos lejanos, ajenos e incluso inaccesibles.

Esta situación nos llevó a reflexionar sobre la existencia de barreras no solo materiales, sino también simbólicas, entendiendo a las mismas como el estado de ausencia de demandas, percibidas o no, por los estudiantes de la comunidad educativa.

La población estudiantil asistente a los servicios contaba con múltiples problemáticas, con necesidades reconocidas por ellos desde su discurso en los intercambios dialógicos que se generan en el ámbito escolar enmarcados en el círculo de la confianza entre pares y con las docentes y desde otras necesidades no percibidas por ellos/as como derecho a participar y relacionarse en diversos espacios culturales de la comunidad y se parte actuantes en ellos.

La misión de los educadores populares es poder conocer y reconocer las historias de vida y educativas de los/as alumnos/as, sus biografías, sus trayectorias y que

sirvan de insumo para pensar colaborativamente el abordaje de intervenciones pedagógicas para la construcción social como experiencia fecunda que en palabras de Rosa María Torres (2001) libere a los sujetos bajo los conceptos de Educación permanente, recurrente y continúa a lo largo de la vida, conformando en nuestras aulas comunidades de aprendizaje.

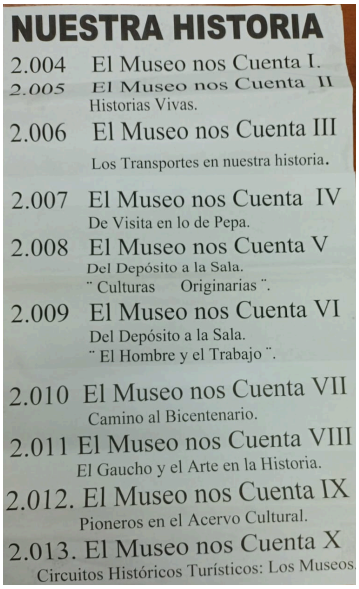
Así nació en el año 2004 el proyecto «El museo nos cuenta», una propuesta pedagógica que buscó la democratización de los diversos espacios culturales de la comunidad como bienes públicos abiertos a la participación de todos y todas los estudiantes de la Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores de la ciudad de Luján, entendiendo que la alfabetización trasciende la adquisición de la lectura y la escritura para constituirse también en una alfabetización cultural.

El Complejo Museográfico Provincial Enrique Udaondo es percibido como un lugar reservado para otros sectores sociales, una auto- representación construida a partir de experiencias de exclusión, desigualdad y trayectorias educativas interrumpidas. Gran parte de ellos alojaban la idea de que aprender solo era posible dentro del aula, sentados frente a un pizarrón y reproduciendo prácticas tradicionales de enseñanza.

Transformar las salas del Museo en aulas resultó una necesidad, para descentralizar el salón como el único espacio válido para la construcción de saberes, integrando a los museos y bibliotecas bajo el enfoque de la pedagogía situada. Romper con ese constructo se convirtió en desafío pedagógico que parafraseando a Larrosa (2012) de «el binomio, experiencia/sentido» (p. 2) que a través del tránsito por otras aulas, logra favorecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el desarrollo integral de las personas, donde se valoran los saberes construidos por los sujetos a partir de sus experiencias de vida, vivencian la comunicación basada en el diálogo a través del intercambio entre educandos y educadores como sujetos que participan ambos en la construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, fue necesario resignificar los espacios de aprendizaje y generar experiencias educativas que permitieran recuperar el deseo de conocer, preguntar, dialogar e interpretar el mundo. El museo apareció entonces como un escenario privilegiado para promover la circulación de la palabra, la construcción colectiva de conocimientos y el encuentro con el patrimonio histórico y cultural local y nacional desde una mirada crítica, participativa e inclusiva.

«El museo nos cuenta», es propuesta que buscó tender puentes entre la escuela y el Complejo Museográfico Provincial Enrique Udaondo con el acompañamiento sistemático y continúo de la museóloga Rosa Blotto y personal de sala, entendiendo que ambos espacios comparten una misma responsabilidad social: democratizar el acceso al conocimiento, preservar la memoria colectiva y garantizar el derecho de todas las personas a participar de la vida cultural de su comunidad. El Complejo Museográfico abrió sus puertas a este proyecto pedagógico de articulación MUSEO- ESCUELA habilitando oportunidades de construir nuevos saberes y fortalecer el ejercicio pleno de la ciudadanía; transformándose en el aula donde circuló el saber y se convirtió en una usina de conocimiento dando continuidad, permanencia y sistematización a la propuesta didáctica que se continuó en forma ininterrumpida durante 9 años participando 7 de ellos en los Encuentros Educativos «El Museo y la Escuela» organizados por el Archivo y Museo Históricos del Banco de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Arturo Jauretche, consolidándose como una propuesta pedagógica sostenida.





Para este capítulo se seleccionó la experiencia realizada en el ciclo lectivo 2007 «El Museo nos cuenta IV De visita en lo de Pepa» en referencia a la Casa- Museo Pepa Galarza. La propuesta didáctica fue un trabajo conjunto con el Complejo Museográfico la museóloga Rosa Blotto, el Archivo Estanislao Zeballos y la biblioteca Enrique Peña pertenecientes al Complejo, los estudiantes de los servicios educativos EEPA N. º 701 y CEA N. º 708 sus docentes y la Profesora de Artes plásticas Sra. Paula María Rodríguez a cargo del Ciclo Complementario en la Modalidad. Se llevó adelante la investigación referida al uso y costumbres sociales de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, relacionando los hechos con los

sucesos acaecidos en la Villa de Luján. Los encuentros en el museo se realizaron de forma sistemática y recurrente los primeros dos miércoles de cada mes en modalidad taller.

En dichos encuentros las salas de la Casa Museo se convirtieron en el aula donde se realizó el proceso de investigación con el propósito de recuperar, valorar y conservar nuestro patrimonio cultural y natural.

Partiendo de la decisión pedagógica de construir conocimiento se planteó al inicio del ciclo lectivo una agenda de trabajo junto la museóloga con el propósito de pautar fechas y metodología de trabajo que permitiera dar continuidad a los encuentros en el museo y luego en las aulas los días posteriores a la visita recuperando los saberes desde diferentes modalidades lo trabajado en sala.

La modalidad Taller permitió enlazar teoría y praxis, posibilitando que el conocimiento académico proporcionado por la museóloga sea transversalizado por los estudiantes como sujetos sociales, desde su propia historia y la de nuestro pasado local, develando huellas que nos hablan del ambiente, de la realidad social, de un estilo de vida, de costumbres y actitudes.

Un poco de contexto histórico

La casa de Pepa Galarza que se encuentra emplazada en el casco histórico de Luján, a metros del edificio del antiguo Cabildo y del Real Estanco de tabaco, constituye un emblema de los esquemas constructivos de la región mediterránea traídos a nuestro territorio por los españoles. El edificio ubicado a metros de la antigua Plaza Real y testigo de la historia local, que no ha sufrido aditamentos ni construcciones nuevas que desvirtúen su originalidad, por sus características, tipología y época de construcción, constituye un único exponente de la arquitectura de las primeras décadas del siglo XIX.

Haciendo un poco de historia podemos señalar que esta vivienda fue habitada durante muchos años por los miembros de la misma familia, los Galarza. La casa de Pepa Galarza, además de su valor arquitectónico… Constituye un sitio histórico de referencia no solo para la ciudad de Luján sino para toda la Provincia. Se encuentra sobre la calle Lezica y Torrezuri número 881, dentro del Complejo Museográfico Enrique Udaondo. La vivienda se compone de una sala y un aposento. Su implementación es urbana en forma octogonal a la calle. Su construcción es de mampostería de ladrillos cocidos asentados en mortero de barro, paramentos

exteriores encalados sin rastro de revoque y el interior con revoque de bosta que fueron restaurados. La cubierta, que fue reconstruida alrededor de 1940, era de palmas con forma estructural de par y nudillo (consideramos que la original debió ser de madera dura); tiene correas y un soporte de cañizo sobre el que se asientan las tejas musleras. Se forma un alero con la saliente por hiladas avanzadas del remate de la mampostería. Las aberturas tienen un arco escarzado y guardapolvo superior. Las mismas deben ser mejor analizadas pues parecen de reusadas tienen alcayatas de muy diferentes épocas. De la vivienda original sólo sobrevivió el núcleo principal, faltando las construcciones anexas que posiblemente eran de precaria factura, ramadas o ranchos. Es la casa particular más antigua que se conserva en Luján. Construida en 1762, para 1832 era propiedad de Ramón Galarza, y desde 1865 pasó a manos de una de sus hijas, Josefa «Pepa» Galarza, quien residió en la casa hasta 1904. *Fuente: Fundamentos de la ley 13499.*



Los estudiantes aprendieron haciendo, abordando un problema real de estudio ¿Cómo era la vida cotidiana de las diversas clases sociales en la época colonial del siglo XVIII-XIX en la Villa de Luján?, ¿Qué aspectos se continúan o qué cambios se observan en el presente? Al mirar el estrado surgen preguntas posibles: ¿cómo pasaban el día las mujeres de clase media de la Villa de Luján? ¿Tenían los mismos derechos y libertades que los hombres para circular por la plaza del Cabildo?, ¿Cómo cambió el rol de la mujer tras la Revolución de Mayo y a lo largo del siglo XIX?, ¿Quiénes se encargaban de las tareas domésticas en una casa como la de Pepa Galarza? La sala cuenta con objetos de uso diario recuperados de la reserva del museo: vajillas individuales, cacharros de barro, jícaras, sahumadores y diversos tipos de mates. Al observar los muebles se distinguen que conviven diferentes estilos, ¿cómo se armaba el patrimonio de una familia trabajadora en esa época?

¿Serán heredados o recibidos por dotes? El mate se compartía entonces y se comparte hoy, pero ¿qué diferencias notan en los utensilios cotidianos para comer y beber en comparación con el presente?, ¿Qué significaba la expresión «poner y retirar la mesa» cuando implicaba trasladar físicamente el mueble desde la cocina externa hacia la sala? También pudiendo reconstruir el menú de un habitante de la Villa de Luján de principios del siglo XIX sirve para hacer semblanzas y diferencias con la alimentación de hoy. Rastrear la historia de Josefa «Pepa» Galarza (habitante de la casa hasta 1904) y de otras mujeres influyentes de la época como Doña Ana de Matos analizando las continuidades y rupturas sobre qué se consideraba «el espacio de la mujer» antes y ahora.







Desde la observación directa de objetos de la sala, identificando qué tecnologías domésticas de los siglos XVIII y XIX habitaban esos espacios, estableciendo comparaciones con las técnicas constructivas o de gestión del hogar que los propios estudiantes emplean en sus barrios actualmente. Surgieron interrogantes desde las dimensiones hábitat y vivienda, laboral y económico, social y cultural en referencia a la arquitectura y materiales de construcción, usos y costumbres, espacios de género: rol de la mujer y espacios de socialización que invitaban a la exposición oral de la museóloga Rosa y la reflexión y vinculación con el contexto

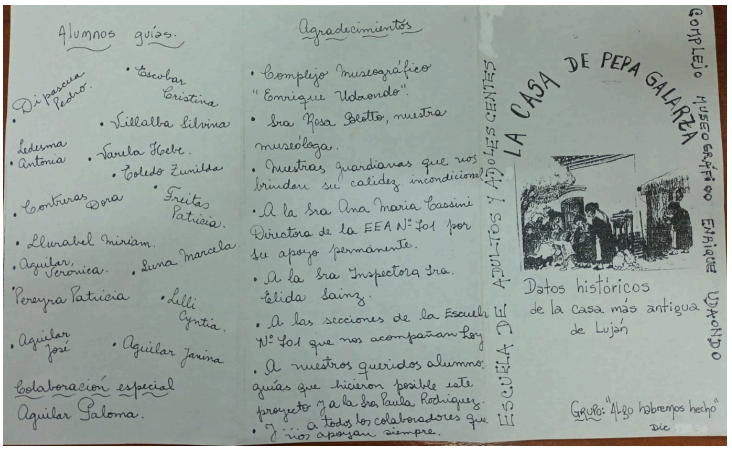
de los estudiantes en el presente. El trabajo *in situ* permitió la socialización de ideas previas, la circulación de anécdotas de vida de los/as estudiantes, docentes. Como apoyatura fueron significativas la toma de notas desde las diferentes conceptualizaciones de la escritura: algunos escribían registrando lo que decía la guía, otros registraban palabras o frases cortas de la infografía, otros mediante el dibujo/boceto testimoniaba lo visto y oído.

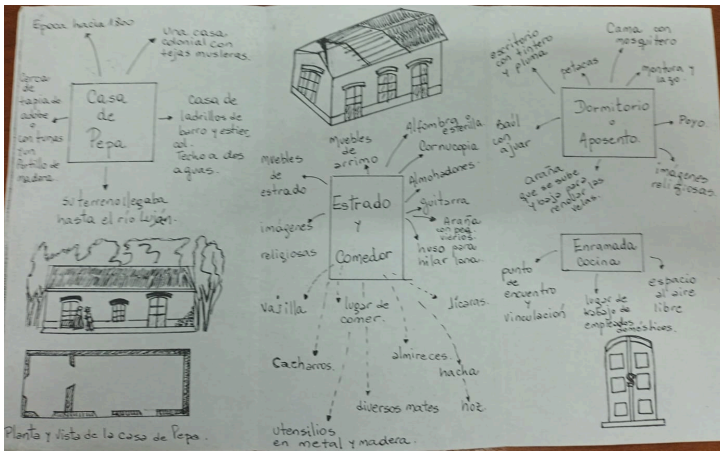
La investigación se trasladaba a otros espacios, habilitando posteriormente la reconstrucción de la información desde la búsqueda de fuentes escritas en el Archivo Estanislao Zeballos y/o la consulta a la Biblioteca Enrique Peña. Divididos en grupos concurría a dichos espacios académicos con una doble intencionalidad: conocerlos y apropiarse de los mismos como sujetos sociales inmersos en la cultura letrada. La participación de charlas y recorridos patrimoniales organizadas por el Museo junto al Arquitecto preservacionista Carlos Moreno.

En el aula: se volvía sobre las tomas de notas realizadas durante la experiencia, se socializaban los bocetos hechos, se compartían las fotos tomadas para ser utilizados como insumos para el posterior armado de textos como síntesis comunitarias, para ser empleadas como soporte textual en el «Encuentro de Museos y Escuelas» y en la Muestra anual de fin de ciclo lectivo. En la Muestra anual se representó un dibujo histórico sobre la vida cotidiana en la Casa de Pepa realizado por el Arq. Moreno. En la propia sala del Museo estudiantes desde el rol de «guías» socializaban la expertez invitando a sus familias y comunidad educativa a ser parte del recorrido histórico. Para dar inicio al encuentro estudiantes y docentes recrearon el boceto como estampa viviente que puso en diálogo un acta de una situación donde las mujeres lujanenses presentan ante la Sala Capitular del Cabildo de la Villa un reclamo por la entrada al mercado local velas provenientes de Buenos Aires, dado que era una labor realizada y comercializada por ellas (extraída de los libros incunables del archivo E. Zeballos).
Para la representación se confeccionaron en las escuelas trajes y pelucas con materiales aportados por los estudiantes, lienzo, tinturas vegetales y estopa en colaboración con la docente del Ciclo Complementario de la EPJA profesora Paula María Rodríguez, quien se sumó al presente proyecto desde su área de trabajo. El rol de los docentes fue ser mediadores del aprendizaje, los protagonistas fueron los estudiantes.









Conclusiones

El proyecto se transformó en una experiencia de inclusión cultural. Cada visita y trabajo áulico permitió que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos y comprometidos con el quehacer del estudiante y de la historia de su ciudad, resignificando el patrimonio como un bien común y descubriendo que el museo

también les pertenecía. De este modo, la alfabetización adquirió un sentido más amplio: aprender a leer y escribir también implicó aprender a leer el territorio, la historia, los objetos, las imágenes, las voces y las memorias que conforman la identidad de una comunidad. Desde nuestra experiencia como educadores de personas jóvenes y adultas pensamos la importancia de que toda situación de enseñanza esté inmersa en prácticas de lectura, escritura y oralidad por ello, se piensa desde las cuatro situaciones didácticas: lectura y escritura delegada y lectura y escritura por sí mismos, pudiendo contemplar la heterogeneidad de los grupos y habilitar la aproximación mediada a los diferentes géneros discursivos. Así se leen documentos y actas del Archivo Estanislao Zeballos, se leen las señalizaciones, explicaciones y presentaciones de las fuentes primarias como los objetos, los cuadros, y de las fuentes secundarias como maquetas, representaciones expuestas en las salas.

La valía de lo realizado bajo los criterios de continuidad, diversidad y alternancia, llevan a presentar e interactuar, de la mano de la museóloga Rosa Blotto en los Encuentros Educativos «El Museo y la Escuela» organizado por el Archivo y Museo Histórico del Banco de la Provincia de Buenos Aires Dr. Arturo Jauretche, donde los y las estudiantes llevan y cuentan lo trabajado

Esta propuesta de articulación es fecunda para nuestros y nuestras estudiantes ya que, en el hecho educativo, la enseñanza se despliega como categoría político pedagógica que permite hacer observable como menciona Villa (2024) «lo diverso en lo común, lo individual en lo colectivo, las instituciones en su territorio, la política y los sujetos políticos» (p. 9) y así poder pensar prácticas de enseñanza emancipadoras.

Desde la inserción al circuito laboral fue intención del proyecto «El Museo nos cuenta» incentivar a que los estudiantes continúen su formación en turismo para posibilitar incluir esta formación en su currículum vitae para futuras postulaciones a cargos de guardianes de sala. El fortalecimiento de la articulación entre escuelas/servicios y el museo de la localidad, demostrando que la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores encuentra en la cultura una herramienta fundamental para promover la inclusión, el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la construcción de nuevas oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Educación Física, discapacidad y jóvenes y adultos: cuando el deporte abre posibilidades

Stella Castelli, Mariela Fardos & Florencia Dolinsky

Introducción

La presente experiencia se desarrolla en El Solcito Ecológico, un centro de día ubicado en la zona de Hostería, que brinda espacios de contención, talleres y terapias a personas con discapacidad, en el horario de 8:00 a 14:00.

En este espacio se desarrolla una propuesta de extensión del Centro de Educación Física (CEF) N. º 27 de Luján, que, en articulación con la institución, destina horas docentes para que quienes asisten al centro puedan participar de propuestas recreativas, deportivas y de actividad física a cargo de la profesora Mariela Fardos.

Se trata de un grupo heterogéneo, en el que participan personas con diferentes condiciones y necesidades de apoyo, entre ellas síndrome de Down, parálisis cerebral y distrofia muscular. Esta diversidad constituye, para la Educación Física, un escenario que interpela las formas tradicionales de pensar las prácticas corporales y deportivas, invitando a construir propuestas que reconozcan las posibilidades singulares de cada estudiante.

En este contexto se desarrolla la trayectoria de Josué, un joven de 23 años con distrofia muscular de Duchenne. El carácter degenerativo y progresivo de su condición fue modificando paulatinamente sus posibilidades de movilidad: caminó hasta los 8 años, luego utilizó bastones y, posteriormente, comenzó a desplazarse mediante una silla de ruedas motorizada.

Si bien su movilidad se encontraba significativamente condicionada, sus capacidades cognitivas se mantenían intactas. Esta situación planteó a las docentes un desafío pedagógico: encontrar una propuesta que reconociera integralmente a Josué, que no quedara limitada a aquello que su cuerpo no podía realizar y que, al mismo tiempo, recuperara sus intereses, sus deseos y sus posibilidades de participación.

El desafío de encontrar una posibilidad

La experiencia comenzó a partir de una preocupación concreta. Josué atravesaba un momento de desánimo y era consciente del avance de su enfermedad. Frente a esta

situación, la intervención docente no se centró solamente en acompañar aquello que estaba sucediendo, sino en buscar una propuesta que pudiera devolverle un sentido a su participación.
La posibilidad de participar en los Juegos Bonaerenses se convirtió en un punto de partida. Comenzó entonces la búsqueda de una disciplina deportiva que pudiera realizar de acuerdo con sus posibilidades.
Inicialmente se consideró el para bádminton, pero esta alternativa fue descartada debido a las exigencias vinculadas con la fuerza física y a los límites de edad establecidos para la participación. En ese recorrido apareció una nueva posibilidad: la bocha adaptada o Boccia.
El descubrimiento de esta disciplina significó mucho más que encontrar un deporte que Josué pudiera practicar. Permitió abrir un espacio de participación, desafío y competencia en el que sus decisiones y estrategias ocuparían un lugar central.

Construir las condiciones para participar

Encontrar el deporte fue apenas el comienzo. El desafío siguiente consistió en generar las condiciones materiales y pedagógicas necesarias para que Josué pudiera participar.
La falta de equipamiento específico llevó a la comunidad a involucrarse en la construcción de esta posibilidad. Se organizaron rifas para adquirir el primer equipo de bochas de cuero de fabricación nacional y, posteriormente, un juego profesional importado de Brasil.
Este proceso puso en evidencia que la inclusión no se produce solamente a partir de una decisión individual del docente. Requiere gestión, compromiso, trabajo colectivo y construcción de recursos que permitan transformar una intención en una experiencia concreta.
A medida que avanzó el proceso también fue necesario adaptar la propuesta a las transformaciones que atravesaba Josué. Inicialmente participó en la categoría BC4, correspondiente al lanzamiento independiente. Con el avance de su enfermedad fue necesario pasar a la categoría BC3, modalidad que requiere el uso de una rampa y un puntero para posibilitar el lanzamiento de la bocha.
En este caso, un elemento cotidiano —un palo de *selfie*— pudo convertirse, mediante una adaptación, en una herramienta para favorecer su participación.
La adaptación, entonces, no consistió simplemente en modificar un material. Implicó observar, escuchar, probar, ajustar y volver a intentar, construyendo respuestas pedagógicas a partir de las necesidades concretas que iban surgiendo.

Del entrenamiento a la competencia

El recorrido realizado permitió que Josué participara en instancias competitivas y lograra clasificar a las finales en Mar del Plata, luego de superar las etapas regionales y enfrentarse a competidores con experiencia y entrenamiento de selección nacional.

Este logro puede ser leído desde múltiples dimensiones. No se trató únicamente del resultado deportivo. Cada instancia de participación implicó para Josué asumir un desafío, entrenar, tomar decisiones, comprometerse con una actividad y sostener un proyecto.

El deporte comenzó a ocupar un lugar diferente en su vida cotidiana.
Sin embargo, el recorrido también permitió visibilizar las numerosas barreras que atraviesan las personas con discapacidad cuando desean participar plenamente de una propuesta deportiva. Las dificultades no estuvieron solamente relacionadas con las condiciones físicas de Josué. También aparecieron obstáculos vinculados con el transporte y la accesibilidad de los espacios.
La silla de ruedas motorizada, de aproximadamente 60 kg., generaba dificultades para su traslado, al no poder ser ubicada en las bauleras de algunos vehículos. A ello se sumaban las dificultades de accesibilidad presentes en la infraestructura urbana.
La experiencia permitió comprender, de este modo, que muchas veces aquello que parece ser una imposibilidad individual se encuentra también relacionado con barreras sociales, materiales y arquitectónicas que condicionan la participación.
A su vez, la exigencia física de la competencia implicaba para Josué un importante desgaste, al punto de requerir varios días de recuperación después de un partido.
Todo ello demandó una planificación cuidadosa, conocimiento de sus posibilidades y límites, escucha permanente y decisiones pedagógicas orientadas a cuidar sin impedir su participación.

Aprender a enseñar desde las posibilidades

Uno de los principales aprendizajes de esta experiencia fue comprender que la inclusión supone mucho más que permitir que una persona esté presente.
Incluir es generar las condiciones para que pueda participar, decidir, asumir desafíos y ocupar un lugar protagónico.
En la categoría BC3, Josué necesitaba un asistente para el manejo de la rampa. Sin embargo, esa asistencia no implicaba decidir por él. Por el contrario, el docente debía ubicarse de espaldas al campo, sin observar el desarrollo del juego ni sugerir las jugadas.

Esta particularidad constituye una experiencia pedagógica de enorme valor: aunque exista una situación de dependencia física, puede construirse un espacio de autonomía en la toma de decisiones.
Josué era quien analizaba la situación, elegía la estrategia y dirigía cada movimiento necesario para concretar el lanzamiento. El docente aportaba las condiciones materiales y la asistencia requerida, pero el protagonismo de la acción permanecía en el estudiante.
Esta experiencia permitió revisar una idea central: necesitar ayuda para realizar una acción no significa necesariamente perder autonomía. La autonomía también se construye cuando una persona puede decidir, expresar sus preferencias y conducir aquello que otros realizan con su asistencia.

El vínculo pedagógico y los límites del rol docente

Otro aprendizaje significativo estuvo relacionado con la necesidad de diferenciar el rol docente del rol de cuidador.
La participación en viajes y competencias planteaba situaciones vinculadas con la higiene y el cuidado personal de Josué. A partir de ello se decidió que pudiera viajar acompañado por asistentes personales destinados específicamente a esas tareas.
Esta decisión permitió preservar su intimidad y, al mismo tiempo, delimitar con claridad el rol profesional del docente de Educación Física, que podía concentrarse en aquello que constituye el sentido de su intervención: acompañar el proceso pedagógico y deportivo.
Reconocer estos límites no significa desentenderse del estudiante. Por el contrario, implica construir una intervención profesional que respete su integralidad, su intimidad, sus derechos y su autonomía.

El deporte como sostén de una trayectoria educativa

Quizás uno de los sentidos más profundos de esta experiencia se encuentre en aquello que ocurrió más allá de la práctica deportiva.
La participación en la competencia le permitió a Josué encontrar un propósito concreto para asistir al centro, entrenar y comprometerse con una actividad. La responsabilidad de colaborar en la organización de las rifas para conseguir el equipamiento y la preparación para las competencias fueron construyendo una nueva motivación.

En sus propias palabras, esto se vinculó con el deseo de «sentirse trabajando».
El deporte comenzó así a funcionar como un sostén: ofreció una meta, una responsabilidad, un espacio de reconocimiento y la posibilidad de proyectarse.
En este sentido, la Educación Física puede constituirse en un verdadero andamiaje de las trayectorias, cuando logra generar experiencias significativas que permiten a los sujetos reconocerse capaces de aprender, decidir, esforzarse, participar y proyectar nuevos horizontes.
No se trata de pensar el deporte como una solución frente a las dificultades que atraviesa una persona, sino de reconocer su potencia para construir vínculos, fortalecer la confianza, habilitar experiencias de autonomía y producir nuevos sentidos en la vida cotidiana.

Materiales y recursos utilizados

Para el desarrollo de la experiencia fueron necesarios diferentes recursos y adaptaciones:

- Bochas profesionales: conjunto de diferentes densidades —duras, intermedias y blandas— que permiten desarrollar distintas estrategias de juego,
- Rampa: réplica artesanal de una rampa utilizada en la competencia oficial,
- Puntero adaptado: elaborado a partir de un palo de *selfie*, utilizado para favorecer el lanzamiento desde la rampa,
- Silla de ruedas motorizada: recurso fundamental para favorecer la autonomía de Josué en sus desplazamientos.

Estos materiales adquieren sentido no solamente como elementos deportivos, sino como mediadores que posibilitan la participación.

Conclusiones

La experiencia compartida nos invita a mirar la Educación Física desde un lugar en el que las posibilidades se construyen allí donde, a primera vista, parecieran existir límites. La trayectoria de Josué nos muestra que incluir no es solamente adaptar una actividad o disponer de determinados recursos: es, fundamentalmente, confiar en

que hay algo por descubrir en cada sujeto y generar las condiciones para que pueda desplegarlo.

El encuentro con el deporte permitió transformar una situación marcada por la enfermedad y el desánimo en una experiencia de participación, decisión, compromiso y proyecto. La bocha adaptada no fue solamente una práctica deportiva; se convirtió en un espacio desde el cual Josué pudo reconocerse capaz, tomar decisiones, asumir responsabilidades y ocupar un lugar protagónico. En ese sentido, el deporte funcionó como un verdadero sostén y andamiaje de su trayectoria, ofreciendo un sentido que trascendió la propia clase de Educación Física.

Esta experiencia también nos interpela como docentes. Muchas veces las barreras no están únicamente en los cuerpos o en las condiciones de vida de quienes aprenden, sino en las representaciones que construimos sobre aquello que creemos que pueden o no pueden hacer. Cuando la mirada pedagógica se desplaza de la dificultad hacia la posibilidad, aparecen nuevos caminos, nuevas preguntas y también nuevos saberes.

La trayectoria de Josué nos recuerda que enseñar implica acompañar procesos, pero también habilitar autonomía; estar presentes, pero sin ocupar el lugar del otro; ofrecer herramientas, pero permitiendo que cada estudiante sea protagonista de sus propias decisiones.

Allí radica una parte esencial del oficio docente: crear las condiciones para que otros puedan hacer, decidir, participar y proyectarse.

Desde esta perspectiva, la Educación Física se constituye como una experiencia profundamente educativa. Porque cuando un estudiante encuentra en una práctica corporal un motivo para levantarse, participar, asumir un desafío y proyectarse hacia el futuro, aquello que sucede en la clase excede ampliamente al deporte. Se construyen vínculos, se fortalecen subjetividades y se amplían horizontes.

Quizás allí se encuentre uno de los mayores sentidos de nuestra tarea: no enseñar solamente un deporte, sino abrir posibilidades de vida a través de él. Esta experiencia, finalmente, pone en valor la construcción colectiva de saberes entre docentes y estudiantes, reafirmando que enseñar y aprender también supone descubrir juntos nuevas maneras de estar, participar y habitar la Educación Física.

Creatividad digital y participación ciudadana por la defensa del derecho a estudiar

Yanina Ivonne Villone

Introducción

La experiencia que aquí se comparte se desarrolló en dos Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos de la ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina, más precisamente, en el C.E.N.S N. ° 451 y en el C.E.N.S N. ° 453. Estos espacios se caracterizan por ser ámbitos de inclusión y continuidad educativa, donde se busca acompañar trayectorias diversas y brindar oportunidades de finalización de estudios.

Los grupos de estudiantes con los que se trabajó en ambas instituciones tenían una particularidad: estaban cursando el último año de estudio (3. ° A del C.E.N.S. N. ° 451 y 3. ° B y C del C.E.N.S N. ° 453), y se caracterizaban por ser heterogéneos: en el aula convivían jóvenes que habían interrumpido su escolaridad por motivos laborales o familiares, adultos que retomaban sus estudios después de muchos años, y estudiantes que encuentran en la escuela un espacio de socialización y crecimiento personal. Esta diversidad de edades, experiencias y saberes previos enriqueció la dinámica de las clases, como así también planteó desafíos pedagógicos constantes.

La propuesta que se presenta se desarrolló en el año 2025 dentro de la asignatura «Comunicación y Cultura», con una carga horaria de dos horas semanales. Esta materia se organiza en dos tramos y, a medida que se avanzaba en los contenidos, se trabajaba también de manera transversal con un plan de acción institucional, lo que permitió que la experiencia se diseñara como un proyecto integrador de las problemáticas planteadas en ambos módulos.

La modalidad de trabajo se sostuvo en propuestas participativas y flexibles, orientadas a articular los contenidos curriculares con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Se privilegió el diálogo, la construcción colectiva y la vinculación de los saberes académicos con las prácticas culturales y sociales que forman parte de la vida de cada uno, buscando que las clases fueran espacios de intercambio genuino.

Durante la primera parte del año, el plan de acción institucional orientó el trabajo hacia la problemática de la desigualdad en el acceso, los usos y la apropiación de las nuevas tecnologías como herramientas de organización social. Este enfoque permitió abrir un espacio de reflexión sobre las brechas digitales y sus efectos en la participación ciudadana y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Con el objetivo de abordar esta temática, los estudiantes diseñaron una encuesta digital destinada a la comunidad educativa de pertenencia, utilizando un *Formulario de Google*. Para la construcción de las preguntas se apoyaron en el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (*ChatGPT* y *Gemini*), a partir de un *prompt* modelo que se formuló de la siguiente manera:

> Necesito que te conviertas en un experto a la hora de crear/diseñar una encuesta con el siguiente objetivo de indagación: las desigualdades en la disponibilidad, el acceso y la apropiación de las nuevas tecnologías. Los destinatarios de la encuesta son estudiantes jóvenes y adultos mayores (entre 18 y 80 años) que estudian actualmente en los centros educativos de nivel secundario de la localidad de Luján, provincia de Buenos Aires, Argentina.
> El formato de la encuesta va a ser online (digital) y queremos que elabores 10 preguntas para la encuesta, que sean *multiple choice* o escala de valoración.
> Te pido que me hagas las preguntas que necesites para que puedas brindarme las mejores respuestas.

Este *prompt* se creó siguiendo determinados criterios pedagógicos que orientaron su diseño y aplicación (Educ.ar, 2025), tales como:



Grupo de 3.° A del C.E.N.S N.° 451 presentando su trabajo

Asignar un rol específico a la herramienta de IA para guiar la tarea,
Describir en detalle la tarea que se esperaba realizar,
Brindar información contextual sobre los destinatarios y el ámbito educativo,
Indicar el formato esperado de las respuestas (tipo de preguntas y modalidad de encuesta),
Delimitar la extensión y el vocabulario a emplear, asegurando claridad y adecuación al público destinatario.

Asimismo, se implementó una estrategia pedagógica para evitar sesgos y alucinaciones frecuentes en las inteligencias artificiales generativas. Para ello, cada grupo de trabajo consultó a diferentes IA, no se quedó con la primera versión obtenida y pudo solicitar reversiones o modificaciones a las preguntas propuestas. Luego, cada equipo seleccionó cinco preguntas de las diez generadas y las presentó en una puesta en común. A partir de

ese intercambio reflexivo, se consensuaron colectivamente cuáles serían las más pertinentes para incluir en la versión final de la encuesta.

Finalmente, los resultados obtenidos fueron analizados por los estudiantes y transformados en presentaciones visuales y audiovisuales, que se compartieron en clase mediante códigos QR. Este cierre permitió generar un espacio de reflexión colectiva sobre las desigualdades tecnológicas y sus implicancias en la vida escolar y comunitaria.

En la segunda parte del año, la problemática abordada por el plan de acción institucional se centró en las prácticas emancipadoras, las demandas sociales y las formas de organización comunitaria. La fundamentación de esta propuesta partió de la necesidad de fomentar la participación ciudadana de los estudiantes, tomando como eje la justicia social vinculada al acceso a un derecho vital: el derecho a la educación.

El propósito fue que los estudiantes pudieran reconocerse como protagonistas de su recorrido educativo y como sujetos capaces de incidir en su comunidad. Para lograrlo, se buscó articular lo trabajado durante el primer tramo de la asignatura con el segundo módulo, a través de un proyecto integrador. Este proyecto invitó a los estudiantes a generar estrategias comunicativas que promovieran la motivación para terminar los estudios y reforzaran el sentido de pertenencia a la escuela. La propuesta partía de la convicción de que, para alcanzar este objetivo, era necesario que los estudiantes se empoderaran mediante la apropiación de herramientas que les permitieran transformar su realidad.

En este marco, se diseñó una campaña propagandística cuyo objetivo principal fue la defensa del derecho a la educación. La campaña buscó invitar a los integrantes de la comunidad a participar y ser parte de los Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos de la ciudad de Luján. A través de esta iniciativa, los estudiantes no solo ejercitaron competencias comunicativas, sino que también se posicionaron como agentes activos en la construcción de un mensaje colectivo que reivindicaba la educación como un derecho y como una herramienta de transformación social.

Objetivos

La propuesta tuvo como propósito central promover la finalización de los estudios y difundir el derecho a la educación en la comunidad educativa. Se buscó generar conciencia y movilizar voluntades desde una perspectiva inclusiva y esperanzadora, fomentando la participación ciudadana y el sentido de pertenencia a la escuela.

Acciones desarrolladas

Los estudiantes trabajaron colaborativamente en el diseño de una campaña propagandística que combinó recursos narrativos, gráficos y sonoros:

Composición de letras: para la escritura de los jingles (canción breve creada específicamente para promocionar algo), se apoyaron en el uso de IA generativas como *ChatGPT* y *Gemini*, elaborando *prompts* estratégicos que les permitieron generar letras con sentido, ritmo y coherencia con el mensaje de la campaña.

Compartimos aquí algunas de ellas pertenecientes a grupos de 3. ° A del C.E.N.S. N. ° 451 y 3. ° B y C del C.E.N.S N. ° 453, respectivamente:

Nunca es tarde para aprender

Camino despacio, pero voy, con los sueños que el tiempo dejó.

Entre libros y mates al sol, vuelvo a creer en lo que soy.

Porque no hay edad para empezar, ni puertas que no se puedan cruzar.

Hoy mi historia vuelve a andar, con fuerza y con ganas de cambiar.

Nunca es tarde para aprender, para crecer, volver a nacer.

La vida enseña si quieres mirar, cada cambio es una oportunidad.

Nunca es tarde para intentar, buscar trabajo, volver a soñar.

Mi asignatura pendiente está, en creer que puedo más.

De noche estudio, con ilusión, mis hijos miran, y hay emoción.

No hay barreras, solo valor, la esperanza vence al temor.

De los errores también se ve, que el camino enseña a ser.

Y aunque el tiempo pasó sin fe, hoy decido volver a aprender.

Nunca es tarde para aprender, para crecer, volver a nacer.

Las oportunidades están, para quien no deja de luchar.

Nunca es tarde, puedo cambiar, mi asignatura pendiente saldar.

Con la mirada en el porvenir, ¡mi historia vuelve a latir!

Volver a empezar

¡Nunca es tarde para crecer!

El CENS te espera…

Volver a soñar,

volver a creer,

abrir el camino,

volver a nacer.

Luchas del alma,

ganas de más,

aprender de nuevo,

¡siempre se puede empezar!

Volver a aprender, seguir adelante,

crecer, soñar, mirar más grande.

El CENS te espera, ven y podés,

¡nunca es tarde… para volver a aprender!

Educación para todos, educar para empoderar

«Porque el estudio no es un lujo… ¡es un derecho!»

Abro el libro, se abre mi mente,

cada página me lleva más lejos.

No hay barreras si el saber está presente,

la escuela es mi puente al reflejo.

Tu futuro no se copia, ¡se estudia!

El poder está en tus ideas y tus dudas.

La educación es la llave, no hay censura,

el saber te da alas, ¡y eso perdura!

«Estudiar es libertad… ¡y la libertad se defiende!»

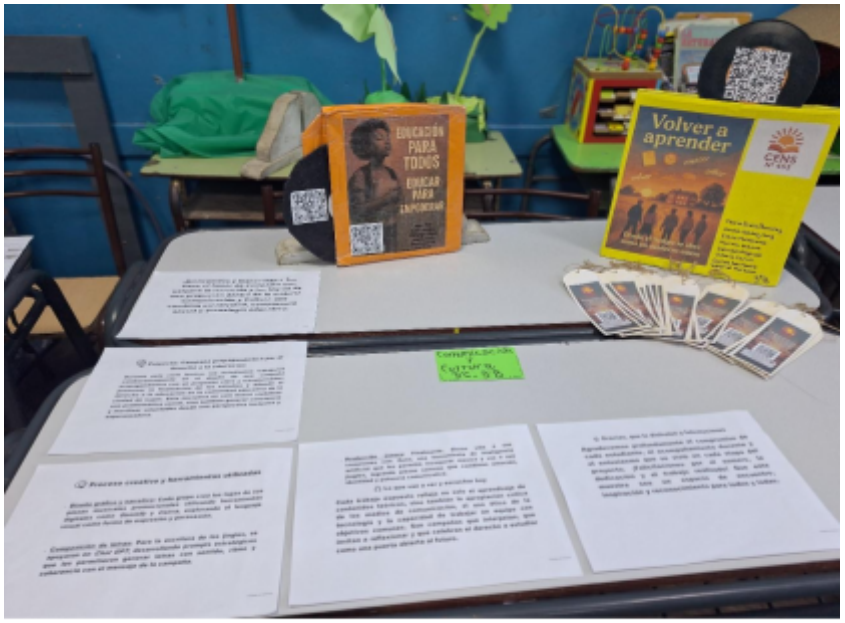
Producción sonora: Para darle vida a sus creaciones utilizaron la aplicación denominada *Suno*, una herramienta de inteligencia artificial que les permitió incorporar música y voz, logrando piezas sonoras que transmitían emoción, identidad y potencia comunicativa.

Compartimos aquí los enlaces a las *playlist*:

Los clásicos de la educación del C.E.N.S. N. ° 451

Los clásicos de la educación del C.E.N.S. N. ° 453

Diseño gráfico y narrativo: Por último, cada grupo creó las tapas de sus piezas musicales promocionales utilizando herramientas digitales como *Genially* y *Canva*, explorando el lenguaje visual como forma de expresión y persuasión.





Tapas de piezas musicales y códigos QR que incluyen los jingles, creados por grupos de 3. ° B y C del C.E.N.S N. ° 453



Tapas de piezas musicales y códigos QR que incluyen los jingles, creados por grupos de 3. ° A del C.E.N.S N. ° 451

Durante el proceso de creación de la campaña propagandística surgieron diversas dificultades que marcaron el recorrido del trabajo. Una de ellas estuvo vinculada a la

heterogeneidad en las habilidades digitales de los estudiantes, lo que generó diferencias en el manejo de las herramientas tecnológicas. También se presentó la necesidad de evitar el uso de las primeras versiones generadas por las inteligencias artificiales, especialmente en la elaboración de letras y de las producciones gráficas, y el desafío de articular creatividad con rigor pedagógico, garantizando que las piezas comunicativas mantuvieran coherencia con los objetivos propuestos en el plan de acción institucional. Para superar estos obstáculos se implementaron estrategias específicas: cada grupo consultó diferentes IA generativas: *ChatGPT*, *Gemini* y *Suno* para la creación de las letras de los jingles; *Canva*, *Genially* y *ChatGPT*-Imágenes para el armado de las tapas de las piezas musicales, evitando quedarse con la primera versión obtenida y, en varias ocasiones, presentaron una propuesta propia para luego solicitar, mediante el armado de un *prompt*, una versión mejorada alineada con los objetivos del proyecto integrador. Asimismo, se promovió la revisión y reversiones de las producciones, solicitando modificaciones hasta alcanzar resultados más ajustados, y se fomentó el trabajo colaborativo, donde los estudiantes con mayor manejo digital acompañaron a quienes tenían menos experiencia, fortaleciendo así la dinámica grupal y asegurando que todos pudieran participar activamente en el proceso.

La participación de los estudiantes en la campaña propagandística fue activa y comprometida, ya que se involucraron en todas las etapas del proceso, desde la creación de los contenidos hasta en el armado del stand para la exposición final, abierta a la comunidad educativa. El trabajo en grupos permitió que cada uno aportara desde sus saberes previos y experiencias, generando un clima de colaboración y pertenencia que fortaleció la dinámica cooperativa.



Estudiantes de 3. ° A del C.E.N.S. N. ° 451 y Prof. durante la exposición de los trabajos

Este proceso resultó especialmente significativo porque los estudiantes se empoderaron al reconocerse como productores de mensajes que defendían un derecho fundamental, integrando herramientas digitales e inteligencias artificiales como recursos pedagógicos innovadores que potenciaron su creatividad y capacidad comunicativa. La construcción del mensaje se realizó de manera colectiva, reforzando la idea de que la educación es un derecho

que se defiende en comunidad, mientras que los jingles creados lograron transmitir un impacto emocional y motivador que despertó esperanza y compromiso con la continuidad educativa, convirtiéndose en una experiencia transformadora tanto en lo individual como en lo grupal.

Desde una mirada reflexiva, esta experiencia deja aprendizajes pedagógicos valiosos: la importancia de reconocer y aprovechar los saberes previos de los estudiantes, la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan la motivación y el sentido de pertenencia, y el poder construir un proyecto en donde hablar de IA en la escuela implique aprender «con» estas herramientas y «sobre sus fundamentos» para reconocer su potencial como recursos que, bien orientados, pueden enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez-Castrillón, 2025, 53). Entre los aspectos más significativos se destacan las decisiones que promovieron la revisión constante, la colaboración entre pares y la construcción colectiva de los mensajes, todas ellas claves para sostener la coherencia pedagógica y el sentido emancipador de la propuesta. En resumen, la experiencia ofrece un aporte concreto a otros docentes e instituciones: muestra cómo la integración de tecnologías con prácticas reflexivas y colaborativas puede convertirse en un motor de participación ciudadana y en una estrategia pedagógica que fortalezca el derecho a la educación en contextos de jóvenes y adultos.

Bibliografía

Educ.ar (2025, 20 de mayo). *Inteligencia artificial: anatomía de un buen «prompt»*. Disponible en https://www.educ.ar/recursos/159081/inteligencia-artificial-anatomia-de-un-buen-prompt

Gómez-Castrillón, N. J. (2025). «Uso ético y responsable de la Inteligencia Artificial y prevención del ciberacoso en adolescentes del colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada». En Silvina Aguilar Santa Cruz; Javier Augusto Nicoletti y Walter Federico Gadea Aiello, *Construyendo ciudadanía crítica e inclusiva en contextos educativos actuales* (pp. 52-71). Malvinas Argentinas: Polaris CDD.

La educación de personas jóvenes y adultas después de la pandemia: reconstruir el vínculo pedagógico en tiempos de transformación tecnológica

María Cecilia Manuele & Sofía Basile Marchiana

Introducción

La pandemia de COVID-19 marcó un antes y un después en la educación. La suspensión de la presencialidad obligó a reinventarse en tiempos extremadamente breves, modificando prácticas, reorganizando instituciones y resignificando el sentido mismo de enseñar y aprender. En la Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), ese desafío adquirió características particulares, porque puso en tensión las condiciones materiales de acceso a la educación, pero también las formas en que históricamente se construye el vínculo pedagógico con estudiantes cuyas trayectorias escolares están atravesadas por interrupciones, responsabilidades laborales, familiares y múltiples entramados personales.

Desde la práctica docente, la pandemia significó preguntarse todos los días cómo sostener el derecho a la educación cuando la escuela dejaba de ser un espacio físico para convertirse en una pantalla, un mail, un teléfono celular o, en el mejor de los casos, simplemente un mensaje de *WhatsApp*. En ese contexto, la tecnología apareció como una herramienta imprescindible, pero también como un espejo que reflejó con crudeza las desigualdades sociales y educativas preexistentes. Este entramado de desafíos ocurre además en un contexto familiar en el que ese adulto/estudiante es a su vez madre/padre/referente de un niño/a o adolescente en edad escolar y debe ser el sostén de esa escolaridad también.

Hasta marzo de 2020, la presencialidad seguía siendo el eje organizador del trabajo escolar. La pandemia alteró completamente ese escenario. Sin planificación previa ni formación específica para afrontar una situación semejante, cada institución construyó respuestas desde la creatividad, el compromiso y, muchas veces, desde el sentido común.

Como docentes, las decisiones se tomaban sobre un terreno desconocido. El aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) imponía nuevas condiciones semana tras semana, haciendo imposible proyectar más allá de la coyuntura inmediata. La planificación tradicional perdió parte de su sentido y fue reemplazada por un permanente ejercicio de adaptación.

Pero ¿cuáles fueron realmente los desafíos que enfrentaron los estudiantes de la modalidad durante ese tiempo?

La primera dificultad fue, sin dudas, el acceso. La idea de que toda la población podía continuar aprendiendo desde la virtualidad rápidamente mostró sus limitaciones. Muchos estudiantes compartían un único teléfono celular con toda la familia; otros debían elegir entre utilizar los datos móviles para estudiar o para trabajar. Algunos vivían en zonas con conectividad escasa o nula y otros, simplemente, no contaban con dispositivos tecnológicos.

La brecha digital dejó de ser un concepto teórico para convertirse en una experiencia cotidiana. Ya no se trataba únicamente de tener o no acceso a internet. También aparecía una desigualdad menos visible: las competencias digitales. Sin embargo, reducir las dificultades únicamente a la cuestión tecnológica sería simplificar una realidad mucho más compleja.

Los estudiantes de la educación de adultos no son únicamente estudiantes. Son madres, padres, trabajadores, personas desempleadas, cuidadores de adultos mayores, sostén económico de sus hogares. Durante la pandemia muchas de esas responsabilidades aumentaron considerablemente. Algunos perdieron su empleo; otros debieron multiplicar jornadas laborales; muchos atravesaron enfermedades propias o de familiares cercanos. En ese contexto, ¿cómo encontrar tiempo, energía y tranquilidad para estudiar?

Lo primero que se debe entender es que, en la educación de adultos, la permanencia nunca depende exclusivamente del rendimiento académico. Está profundamente vinculada con las condiciones de vida de quienes estudian. La pandemia profundizó esa realidad y obligó a las instituciones a redefinir sus prioridades. Antes que enseñar contenidos, muchas veces fue necesario sostener vínculos. Quizás allí radique una de las enseñanzas más importantes que dejó ese período.

Durante mucho tiempo se pensó que la educación a distancia consistía simplemente en mediar los procesos de enseñanza mediante tecnologías. Sin embargo, la experiencia demostró que la distancia física no necesariamente implica distancia pedagógica, del mismo modo que la cercanía geográfica tampoco garantiza la existencia de un verdadero vínculo educativo. En otras palabras, la experiencia mostró que la distancia física no necesariamente implica distancia educativa, del mismo modo que la disponibilidad tecnológica, por sí sola, no garantiza procesos genuinos de enseñanza y aprendizaje.

En la modalidad de adultos, el encuentro presencial posee un valor difícil de reemplazar. Quienes regresan a la escuela después de años de interrupción no

buscan únicamente obtener un título. Buscan recuperar confianza, sentirse capaces, reconstruir una identidad como estudiantes.

Muchos habían comenzado las clases apenas unos días antes de declararse el aislamiento obligatorio. Algunos solo habían compartido una semana con sus compañeros y docentes. Todavía no habían logrado construir pertenencia institucional cuando la escuela cerró sus puertas. ¿Cómo construir la grupalidad cuando apenas se conocen los nombres de quienes integran el curso? ¿Cómo generar confianza si nunca hubo tiempo para conversar en un recreo, compartir un mate o intercambiar miradas durante una clase?

La tecnología permitió mantener cierto contacto, pero no reemplazó completamente aquello que constituye el núcleo de la experiencia educativa en adultos: el encuentro entre personas. Porque enseñar en la EPJA supone escuchar historias de vida, comprender trayectorias diversas, reconocer saberes construidos fuera de la escuela. Supone acompañar procesos profundamente humanos. Y esa dimensión relacional difícilmente pueda reducirse a una pantalla.

Sin embargo, sería injusto afirmar que durante la pandemia la escuela desapareció. Por el contrario, la escuela encontró nuevas maneras de hacerse presente. Los grupos de *WhatsApp*, los mensajes de voz, las videollamadas, las llamadas telefónicas, las redes sociales comenzaron a cumplir funciones pedagógicas. Cada estrategia buscaba responder una misma pregunta: ¿cómo hacer para que nuestros estudiantes sintieran que la escuela seguía allí?

Probablemente nunca antes los docentes dedicaron tanto tiempo a acompañar individualmente a cada estudiante. Muchas veces las conversaciones comenzaban hablando sobre una actividad y terminaban abordando preocupaciones familiares, problemas económicos o situaciones emocionales derivadas del aislamiento. La función docente adquirió entonces una dimensión todavía más humana. Ya no alcanzaba con planificar buenas clases había que sostener la esperanza. Había que convencer, una y otra vez, de que valía la pena seguir estudiando aun cuando todo parecía indicar lo contrario. Había que recordar permanentemente que nadie quedaría solo.

Esa tarea implicó también una enorme carga emocional para quienes enseñábamos. Los docentes aprendimos a utilizar plataformas digitales mientras las estábamos usando. Rediseñamos materiales, grabamos videos, editamos tutoriales, respondimos mensajes a cualquier hora del día, flexibilizamos tiempos de entrega y reinventamos formas de evaluación. Todo ello sin dejar de atravesar, como cualquier ciudadano, los mismos miedos e incertidumbres que generaba la pandemia.

En todas esas acciones aparecía una convicción compartida: sostener el vínculo era sostener el derecho a la educación. Mirar hoy la experiencia de la pandemia implica mucho más que recordar un tiempo excepcional. Significa reconocer que transformó nuestras prácticas, modificó nuestras certezas y dejó preguntas que todavía siguen abiertas. ¿Cómo aprovechar las potencialidades de las tecnologías sin perder la centralidad del encuentro humano? ¿Cómo construir propuestas flexibles que contemplen las diversas realidades de quienes estudian en la modalidad? ¿Cómo sostener el vínculo pedagógico cuando las trayectorias se vuelven frágiles? Las respuestas no son únicas ni definitivas, pero la experiencia vivida dejó una convicción compartida: la tecnología es una herramienta poderosa, aunque nunca reemplazará aquello que constituye la esencia de la educación de adultos. Son los vínculos, la presencia pedagógica y el reconocimiento del otro como sujeto de derecho los que hacen posible que una persona decida volver a la escuela, permanezca en ella y logre concretar un proyecto educativo que, muchas veces, había quedado postergado durante años.

También quedó claro que la inclusión educativa y la inclusión digital forman parte de un mismo desafío. No alcanza con abrir las puertas de la escuela, también es necesario garantizar que todos puedan participar plenamente de los nuevos escenarios de aprendizaje.

En este escenario, la tecnología ya no puede pensarse como un recurso extraordinario utilizado únicamente frente a situaciones de emergencia. Debe convertirse en una herramienta pedagógica integrada a la enseñanza cotidiana. Pero esa incorporación no puede limitarse a la utilización instrumental de aplicaciones o plataformas digitales. Requiere propuestas didácticas significativas que permitan ampliar las oportunidades de aprendizaje, fortalecer la participación de los estudiantes y enriquecer las formas de enseñar. Implica también garantizar políticas públicas que reduzcan las brechas de acceso y promuevan el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes.

Desde la perspectiva docente, quizás la enseñanza más profunda que dejó ese tiempo sea haber confirmado que la educación siempre ocurre en el encuentro.

Un encuentro que puede desarrollarse en un aula, en una videollamada, en un mensaje de voz o detrás de una pantalla: lo esencial no es el dispositivo. Lo esencial sigue siendo el vínculo.

Esta reflexión parte de una experiencia situada. Como docentes de la modalidad, fuimos protagonistas de un tiempo que desafió nuestras certezas profesionales. Al mismo tiempo, esa experiencia nos permitió revisar supuestos históricamente instalados acerca del lugar de la presencialidad, el sentido de la tecnología y la función social de la escuela.

En consecuencia, este trabajo propone analizar cómo la pandemia modificó las prácticas pedagógicas en la EPJA, qué aprendizajes dejó respecto del uso de las tecnologías digitales y cuáles son los desafíos que aún persisten para construir propuestas educativas capaces de garantizar trayectorias continuas, inclusivas y de calidad. Más que elaborar un relato sobre un período excepcional, este ensayo busca comprender de qué manera aquella experiencia continúa interpelando las prácticas actuales y obliga a repensar las condiciones pedagógicas necesarias para garantizar el derecho a aprender en la educación de personas jóvenes y adultas.

La especificidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: trayectorias, derecho a la educación y construcción del vínculo pedagógico

Analizar el impacto de la pandemia en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos requiere, en primer lugar, comprender las particularidades que distinguen a esta modalidad del resto del sistema educativo.

La EPJA se configura como una política pública destinada a garantizar el derecho a la educación de quienes, por múltiples razones, no pudieron completar su escolaridad en los tiempos previstos por el sistema educativo. Lejos de constituir una modalidad compensatoria, representa una expresión concreta del principio de educación a lo largo de toda la vida.

La educación de adultos debe comprenderse como un derecho social orientado a ampliar las posibilidades de participación política, cultural y laboral de las personas. Desde esta perspectiva, quienes regresan a la escuela no son sujetos definidos por aquello que les falta, sino personas portadoras de saberes, experiencias y conocimientos construidos a lo largo de sus trayectorias vitales, que se ponen en juego en los procesos pedagógicos para una retroalimentación permanente en los distintos espacios de aprendizaje.

En este sentido, las trayectorias educativas en la EPJA difícilmente puedan comprenderse mediante categorías lineales. En términos de Flavia Terigi, nos encontramos con trayectorias reales, configuradas por recorridos heterogéneos, interrupciones, reingresos y permanencias discontinuas. La pandemia profundizó precisamente esas trayectorias reales. Las condiciones que históricamente alteraban la continuidad educativa -responsabilidad laboral, compromisos familiares, inestabilidad económica o problemas de acceso al transporte- comenzaron a coexistir con nuevas dificultades vinculadas al aislamiento social, la incertidumbre sanitaria y las limitaciones tecnológicas.

Sin embargo, reducir el análisis a las condiciones materiales sería insuficiente. El regreso a la escuela, especialmente en la educación de adultos, constituye también un proceso profundamente subjetivo: supone reconstruir una identidad como

estudiante. Es precisamente allí donde el vínculo pedagógico adquiere una relevancia decisiva. Enseñar en la modalidad implica comprender que los estudiantes no suspenden sus responsabilidades familiares, laborales o comunitarias cuando ingresan a la escuela. Por el contrario, esas dimensiones atraviesan permanentemente sus posibilidades de participación educativa.

La pandemia llevó esta realidad a un punto extremo. La escuela dejó de compartir con los estudiantes un espacio físico relativamente protegido para ingresar directamente en la complejidad de los hogares. Como docentes, confirmamos entonces que enseñar significa, antes que nada, permanecer disponibles.

Este aprendizaje dialoga con la premisa según la cual la incorporación de tecnologías digitales no modifica automáticamente las prácticas pedagógicas, sino que son las decisiones docentes las que otorgan sentido educativo a dichas herramientas. La pandemia confirmó esta afirmación: la tecnología permitió sostener canales de comunicación, pero fue la presencia pedagógica la que posibilitó sostener, aun con dificultades, gran parte de las trayectorias educativas.

Si bien las tecnologías digitales adquirieron un protagonismo inédito, la experiencia demostró que ninguna plataforma puede sustituir aquello que constituye el núcleo de la educación de personas jóvenes y adultas: la construcción de relaciones pedagógicas capaces de generar confianza, pertenencia y reconocimiento.

La irrupción de la pandemia: continuidad pedagógica, desigualdad digital y reorganización institucional

La expresión «continuidad pedagógica» comenzó a ocupar un lugar central en los discursos educativos. Sin embargo, inicialmente se entendió que sostener la educación equivalía a asegurar la circulación de materiales, tareas y consignas mediante plataformas virtuales, correo electrónico o aplicaciones de mensajería instantánea. La experiencia fue demostrando rápidamente que esa interpretación resultaba insuficiente. La continuidad pedagógica no dependía exclusivamente de la posibilidad de enviar contenidos, sino de la capacidad de las instituciones para preservar las condiciones relacionales que hacen posible el aprendizaje. Aparece entonces el interrogante ¿en qué condiciones concretas puede sostener una experiencia educativa mediada por tecnologías? Desde esta perspectiva, la continuidad pedagógica adquiere un significado diferente para cada trayectoria y ahora aparecía con fuerza un concepto que en la presencialidad no resultaba significativo: la brecha digital y el acceso a la tecnología como espejo de las desigualdades.

La brecha digital no se limita a la ausencia de dispositivos tecnológicos; comprende también las posibilidades reales que tienen las personas para apropiarse críticamente

de las tecnologías y utilizarlas como herramientas de participación social, cultural y educativa. La experiencia desarrollada en la EPJA confirmó plenamente esta perspectiva.

Existían estudiantes que disponían de conexión a internet, pero carecían de conocimientos básicos para utilizar plataformas educativas. Otros contaban con habilidades digitales, aunque compartían un único teléfono celular con todo el grupo familiar. Muchos debían administrar cuidadosamente el consumo de datos móviles porque esos mismos recursos eran necesarios para trabajar o realizar trámites indispensables durante el aislamiento. También había quienes lograban conectarse únicamente en determinados horarios, cuando regresaban de las jornadas laborales o cuando otros integrantes de la familia dejaban de utilizar el único dispositivo disponible.

Mientras algunos estudiantes podían participar regularmente de clases sincrónicas, otros únicamente lograban responder un mensaje semanal. Algunos enviaban fotografías de sus producciones escritas; otros preferían comunicarse mediante audios porque escribir desde el teléfono resultaba demasiado complejo. Había quienes podían leer documentos digitales extensos y quienes necesitaban que los materiales fueran explicados oralmente mediante mensajes de voz.

Lejos de representar situaciones excepcionales, estas diferencias comenzaron a configurar la cotidianeidad del trabajo docente. Enseñar implicó aprender simultáneamente a utilizar plataformas digitales, producir materiales en formatos inéditos, adaptar estrategias de evaluación y construir nuevas formas de comunicación pedagógica.

Pero también significó convivir con una incertidumbre compartida. Los docentes atravesaban las mismas preocupaciones sanitarias, económicas y familiares que sus estudiantes. También experimentaron miedo, aislamiento y sobrecarga laboral. Sin embargo, debían sostener la función social de la escuela en un contexto donde las respuestas institucionales se construían mientras la crisis se desarrollaba.

Se trató de un proceso colectivo de aprendizaje institucional, en el cual las soluciones fueron surgiendo a partir del intercambio entre equipos directivos, docentes y de supervisión. Paradójicamente, mientras la distancia física separaba a los miembros de cada comunidad educativa, la necesidad de construir respuestas compartidas fortalecía nuevas formas de trabajo colaborativo. Las decisiones pedagógicas dejaron de ser exclusivamente individuales.

Fue necesario construir acuerdos institucionales acerca de los criterios de evaluación, la selección de contenidos prioritarios, las modalidades de comunicación con los estudiantes, las formas de registrar la continuidad pedagógica y los procedimientos para intervenir frente al riesgo de desvinculación. En

consecuencia, el trabajo colaborativo dejó de constituir una recomendación metodológica para transformarse en una condición indispensable del funcionamiento institucional. La pandemia evidenció que la enseñanza constituye una práctica profundamente colectiva. El nuevo desafío era enseñar en esas condiciones de incertidumbre y resignificar los medios para la construcción del vínculo educativo ¿Qué lugar ocupó la tecnología en esa construcción? ¿Fue simplemente un canal de comunicación o se convirtió en un nuevo espacio para producir cercanía pedagógica? ¿Es posible construir comunidad educativa sin compartir un espacio físico?

La irrupción de la pandemia colocó a las tecnologías digitales en el centro del escenario educativo. En pocos días, aplicaciones de mensajería, plataformas virtuales, videoconferencias y repositorios digitales dejaron de constituir recursos complementarios para convertirse en el soporte principal de la enseñanza. Sin embargo, con el transcurso de los meses comenzó a evidenciarse que el verdadero problema pedagógico no consistía únicamente en incorporar tecnologías al proceso educativo, sino en comprender qué tipo de relaciones pedagógicas era posible construir a través de ellas.

Esta situación obligó a revisar una idea profundamente arraigada en la cultura escolar: aquella que identifica la presencia con la coincidencia espacial y temporal entre docentes y estudiantes. La escuela no desapareció con la virtualidad, lo que desaparecieron fueron algunos de sus soportes tradicionales y comenzó a sostenerse principalmente sobre otros aspectos: la confianza, la coherencia de las intervenciones docentes, la capacidad de acompañar las dificultades de los estudiantes y la construcción de propuestas de enseñanza que mantuvieran sentido en un contexto profundamente inestable.

No se trató de flexibilizar las exigencias hasta vaciarlas de contenido, sino de redefinir las formas mediante las cuales esas exigencias podían sostenerse sin desconocer las condiciones extraordinarias que atravesaban las trayectorias educativas.

La presencia pedagógica más allá del aula ¿sostener las trayectorias o sostener personas?

La presencia puede expresarse mediante múltiples formas de acompañamiento, siempre que exista una intencionalidad pedagógica orientada a sostener el vínculo con los estudiantes. La tecnología, en esos casos, no reemplazaba la relación pedagógica. La hacía posible.

Sin embargo, la posibilidad de comunicarse mediante recursos digitales no garantizaba automáticamente la construcción de un vínculo educativo. La diferencia

radicaba en el modo en que esos recursos eran utilizados. Mientras algunas propuestas reproducían una lógica unidireccional basada en el envío masivo de consignas, otras lograban construir verdaderos espacios de intercambio, escucha y acompañamiento. En estas últimas, la comunicación no se limitaba a informar actividades; procuraba generar diálogo, responder inquietudes, adaptar propuestas y reconocer las particularidades de cada trayectoria. La diferencia entre ambas experiencias no estaba determinada por la plataforma utilizada, sino que radicaba en la concepción pedagógica que orientaba su uso.

Uno de los fenómenos desarrollados durante la pandemia fue la resignificación de aplicaciones originalmente pensadas para la comunicación y mensajería instantánea. *WhatsApp*, por ejemplo, se convirtió en el principal entorno educativo de miles de estudiantes y docentes. En una primera aproximación, *WhatsApp* constituye una aplicación limitada para el desarrollo de procesos educativos complejos porque carece de muchas funciones presentes en plataformas de gestión del aprendizaje diseñadas específicamente para la educación, como *classroom*.

Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica ocurrió exactamente lo contrario. Su utilización respondió menos a criterios tecnológicos que a condiciones de accesibilidad. Era la aplicación que la mayoría de los estudiantes ya conocía. Funcionaba adecuadamente en teléfonos de baja gama. Requería un consumo relativamente reducido de datos móviles. No exigía procesos complejos de registro ni de aprendizaje inicial. Sobre todo, formaba parte de la vida cotidiana de los estudiantes antes de la pandemia.

La escuela, en lugar de esperar que los estudiantes ingresaran a nuevos entornos digitales, decidió ingresar en aquellos espacios donde ellos ya se encontraban. Esta decisión, aparentemente sencilla, expresa un profundo cambio pedagógico. Supuso reconocer que la inclusión digital no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la capacidad institucional para adaptarse a las condiciones reales de acceso de sus estudiantes.

Las clases comenzaron a ingresar en los hogares; los materiales podían consultarse en cualquier momento; las actividades circulaban mediante teléfonos celulares que acompañaban permanentemente a los estudiantes. La enseñanza adquirió, al menos potencialmente, una disponibilidad temporal y espacial desconocida hasta ese momento.

No obstante, aprender «en cualquier momento» no significa poder aprender «en cualquier circunstancia». La flexibilidad que ofrecían las tecnologías constituía una oportunidad valiosa, pero también podía trasladar al estudiante toda la responsabilidad de sostener el proceso educativo. En este punto aparece una tensión central: ¿cómo construir cercanía en contextos de distancia?

La modalidad ha construido históricamente una pedagogía fuertemente apoyada en la relación interpersonal, el reconocimiento de las trayectorias vitales de los estudiantes y la construcción progresiva de confianza. Esa reconstrucción subjetiva constituye uno de los aspectos más complejos y, al mismo tiempo, más valiosos del trabajo docente en la EPJA. La suspensión de la presencialidad puso en tensión precisamente esa dimensión relacional de la enseñanza. ¿Cómo construir confianza cuando el encuentro cotidiano desaparece? ¿Cómo acompañar trayectorias educativas cuando los estudiantes comienzan a experimentar nuevas formas de vulnerabilidad social y emocional? El principal desafío de la pandemia no consistió en trasladar contenidos a un entorno virtual, sino en reconstruir las condiciones pedagógicas que hacen posible el aprendizaje.

Freire sostiene que «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción». Esta afirmación, ampliamente citada en el campo educativo, adquirió una profundidad inesperada durante el aislamiento social. La imposibilidad de controlar los contextos de aprendizaje obligó a reconocer que la enseñanza nunca depende exclusivamente de la exposición del docente, sino de la capacidad para generar situaciones en las cuales el estudiante encuentre sentido en continuar aprendiendo. En este sentido, la enseñanza puede comprenderse también como una «práctica de hospitalidad» y la pandemia obligó a profundizar esta concepción.

Los hogares ingresaron simbólicamente a la escuela al mismo tiempo que la escuela ingresó en los hogares. Las dificultades económicas, los problemas de conectividad, las responsabilidades de cuidado y las incertidumbres sanitarias dejaron de ser variables externas para transformarse en componentes constitutivos de la práctica educativa cotidiana.

Desde esta perspectiva, las tecnologías, las metodologías y los dispositivos didácticos son herramientas indispensables, pero adquieren verdadero sentido únicamente cuando se encuentran al servicio de un proyecto pedagógico que reconoce al otro como sujeto de derecho y como protagonista de su propio proceso de formación. Esta constatación abre un nuevo campo de reflexión: si el oficio docente ha debido redefinirse a partir de la experiencia de la pandemia, ¿cómo debería pensarse hoy la Educación a Distancia en la EPJA para que no reproduzca una lógica de separación, sino una auténtica pedagogía de la cercanía?

La Educación a Distancia suele asociarse con la autonomía del estudiante. Sin embargo, la pandemia mostró que la autonomía no puede confundirse con el aislamiento. Como advierte Paulo Freire, nadie aprende solo. Todo proceso educativo supone una relación dialógica con otros sujetos y con el mundo. La autonomía no se produce por ausencia del docente, sino gracias a la mediación

pedagógica que permite desarrollar progresivamente capacidades de reflexión, organización y toma de decisiones.

La Educación a Distancia después de la pandemia: hacia una pedagogía de la cercanía en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Una propuesta educativa puede desarrollarse completamente en línea y generar fuertes procesos de interacción, acompañamiento y construcción colectiva del conocimiento. Del mismo modo, una propuesta presencial puede reproducir relaciones profundamente distantes cuando predomina una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión unidireccional de contenidos. En consecuencia, la verdadera diferencia no reside en el soporte tecnológico utilizado, sino que radica en la intensidad del vínculo pedagógico que logra construirse.

Esta constatación invita también a revisar la propuesta actual de Educación a Distancia desarrollada en la modalidad. Desde esta pedagogía de la hospitalidad ¿qué significa realmente educar a distancia cuando la finalidad continúa siendo construir cercanía pedagógica?

Las tecnologías digitales ya no pueden considerarse recursos excepcionales destinados únicamente a responder frente a situaciones de emergencia. Forman parte del ecosistema cultural contemporáneo y, en consecuencia, también forman parte de la educación. No obstante, su incorporación exige superar dos riesgos igualmente problemáticos: El primero consiste en atribuirles capacidades transformadoras por sí mismas, suponiendo que la mera presencia de dispositivos garantiza innovación pedagógica. El segundo radica en rechazarlas por considerar que amenazan la centralidad de la relación educativa presencial. Las tecnologías no reemplazan al docente, del mismo modo que la presencialidad no garantiza automáticamente buenas prácticas de enseñanza. Lo decisivo continúa siendo la propuesta pedagógica.

La Educación a Distancia ha sido definida tradicionalmente a partir de la separación espacial y, en muchos casos, temporal entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esta caracterización, si bien describe una condición organizativa de la modalidad, resulta insuficiente para comprender los procesos pedagógicos que efectivamente se desarrollan en ella. La distancia no constituye una categoría exclusivamente espacial, existe también una distancia pedagógica. Desde esta perspectiva, la Educación a Distancia no debería definirse únicamente por la ausencia de presencialidad, sino por las estrategias pedagógicas que permiten construir presencia a través de otros medios.

La presencia pedagógica se expresa en la devolución oportuna de una actividad, en un mensaje enviado para conocer las razones de una ausencia prolongada, en una

tutoría individual, en una videollamada para resolver dificultades, en la reorganización de una propuesta cuando las condiciones de vida del estudiante así lo requieren.

Uno de los conceptos más frecuentemente asociados a la Educación a Distancia es el de autonomía. A priori, se podría destacar la capacidad de esta modalidad para favorecer procesos de autorregulación, organización del tiempo y construcción autónoma del aprendizaje. No obstante, la experiencia reciente invita a revisar críticamente esta asociación.

Con frecuencia, la autonomía ha sido interpretada como sinónimo de independencia respecto del acompañamiento docente y la pandemia mostró precisamente lo contrario. Los estudiantes que lograron sostener sus trayectorias educativas fueron, en muchos casos, aquellos que contaron con mayores niveles de seguimiento institucional, tutorías sistemáticas y posibilidades permanentes de comunicación con sus docentes.

Esta constatación recupera una idea central del pensamiento de Paulo Freire: la autonomía no constituye un punto de partida, sino un proceso que se construye mediante relaciones pedagógicas orientadas a fortalecer la capacidad crítica y la toma de decisiones de los sujetos. La autonomía, entonces, no se opone al acompañamiento, sino que se construye gracias a este.

En la EPJA esta afirmación resulta especialmente significativa. Las responsabilidades laborales, familiares y sociales que caracterizan la vida cotidiana de muchos estudiantes requieren propuestas flexibles como la Educación a Distancia, pero también dispositivos institucionales que permitan sostener la continuidad cuando esas condiciones amenazan con interrumpir nuevamente las trayectorias.

Concluido el período de aislamiento obligatorio, pudo observarse el fortalecimiento de la propuesta específica de Educación a Distancia destinada a ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de jóvenes y adultos que, por razones laborales, familiares, territoriales o personales, encuentran dificultades para sostener la asistencia cotidiana a una institución educativa. Esta transformación no debería interpretarse como una sustitución de la presencialidad. Por el contrario, constituye el reconocimiento de que las trayectorias educativas contemporáneas requieren dispositivos más flexibles capaces de responder a realidades profundamente heterogéneas. Si bien la propuesta de Educación a Distancia (antes Educación Semipresencial) no fue un desarrollo de la modalidad post pandemia, al observar los niveles de consulta e inscripción en este formato se revela un formato educativo que vino para quedarse y que por lo tanto es necesario repensar. Tomando como caso testigo el CENS N. º 451 de Luján, observamos que para 2020, había un nivel

de matrícula en la propuesta de 73 estudiantes mientras que en 2026 se llega a 153; un crecimiento del 109,6 % en el plazo de seis años (13,2 % anual).
La Educación a Distancia posee un enorme potencial para ampliar el acceso y favorecer la continuidad de esas trayectorias. No obstante, ese potencial sólo podrá concretarse plenamente si la modalidad logra preservar aquello que constituye el rasgo distintivo de la EPJA: una pedagogía que reconoce la singularidad de cada estudiante y comprende que enseñar significa construir condiciones para que cada persona pueda volver a ejercer el derecho a aprender.

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos frente a los desafíos contemporáneos: alfabetización digital y ciudadanía en la sociedad del conocimiento

La cuestión central pasa a ser poder construir propuestas pedagógicas capaces de formar ciudadanos críticos en una sociedad profundamente atravesada por la producción, circulación y apropiación digital del conocimiento. Este escenario interpela especialmente a la EPJA.
Quienes hoy ingresan a la Educación de Adultos desarrollan buena parte de su vida laboral, administrativa, social e incluso afectiva mediante tecnologías digitales. Solicitan turnos médicos desde aplicaciones móviles, realizan operaciones bancarias mediante plataformas virtuales, buscan empleo a través de redes sociales, participan en grupos comunitarios por aplicaciones de mensajería y acceden a gran parte de la información cotidiana mediante entornos digitales. La alfabetización contemporánea ya no puede limitarse al dominio de la lectura y la escritura tradicionales; implica también comprender críticamente los lenguajes, las prácticas y las lógicas que organizan la cultura digital.
Desde esta perspectiva, la educación de personas jóvenes y adultas enfrenta un doble desafío. Por un lado, garantizar que todos los estudiantes desarrollen competencias digitales suficientes para participar plenamente de la vida social. Por otro lado, evitar que esas competencias se reduzcan a aprendizajes meramente instrumentales desprovistos de reflexión crítica.
La expansión de internet, las redes sociales, las plataformas digitales y, más recientemente, la inteligencia artificial, desplazó el problema hacia nuevas dimensiones. Hoy el desafío no consiste únicamente en acceder a la información, sino que consiste en comprenderla, seleccionarla, interpretarla, evaluar su confiabilidad y transformarla en conocimiento.
Las tecnologías digitales modificaron profundamente las formas mediante las cuales circula el conocimiento, obligando a la escuela a redefinir su función cultural. La tarea docente ya no consiste exclusivamente en ofrecer información que

anteriormente era difícil de conseguir. Su responsabilidad principal pasa por ayudar a construir criterios para interpretar críticamente esa información que está a un *click* de distancia, establecer relaciones entre distintos saberes y reconocer las implicancias éticas, políticas y sociales de la producción de conocimiento.

En otras palabras, la alfabetización digital deja de ser una competencia tecnológica para convertirse en una práctica de ciudadanía. Ello supone comprender sus potencialidades, reconocer sus limitaciones, analizar los sesgos presentes en sus respuestas, evaluar la confiabilidad de la información producida y reflexionar sobre las implicancias éticas vinculadas con el uso de datos, la privacidad, la propiedad intelectual y la construcción de conocimiento.

Para eso, una vez más se ponen en jaque y en tensión las prácticas docentes y las instancias de formación permanente, porque no puede enseñarse aquello que se desconoce y negar el avance tecnológico con sus implicancias en la vida cotidiana, no es una posibilidad.

El acceso efectivo a la ciudadanía depende cada vez más de las posibilidades que tienen las personas para participar críticamente en esos entornos tecnológicos; garantizar el derecho a la educación implica hoy garantizar también el derecho a participar plenamente de la cultura digital. Ello supone formar sujetos capaces de ejercer sus derechos en entornos virtuales, proteger sus datos personales, identificar prácticas de desinformación, reconocer discursos discriminatorios, comprender el funcionamiento de los algoritmos que organizan gran parte de la información disponible y participar responsablemente en comunidades digitales. Pero esa alfabetización tecnológica solo resultará verdaderamente emancipadora si se encuentra acompañada por procesos de reflexión ética, política y pedagógica que permitan problematizar críticamente las transformaciones culturales actualmente en desarrollo. La ciudadanía digital representa hoy una dimensión transversal de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

Conclusiones. De la experiencia de la pandemia a una nueva agenda para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

El recorrido realizado permite sostener que la pandemia actuó como un poderoso analizador institucional. Hizo visibles desigualdades que ya existían, aceleró procesos de transformación tecnológica previamente iniciados y obligó a revisar muchas de las certezas sobre las cuales se organizaba la vida escolar.

Sin embargo, también puso de manifiesto fortalezas frecuentemente invisibilizadas. Mostró la enorme capacidad de adaptación de las comunidades educativas. Reveló la creatividad pedagógica de los equipos docentes. Confirmó la importancia del trabajo colaborativo. Y, sobre todo, recordó que la escuela continúa siendo un

espacio insustituible de construcción de ciudadanía, reconocimiento y esperanza. Para la EPJA, esta constatación posee un profundo significado político: la modalidad nació con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de quienes habían quedado excluidos de las trayectorias escolares tradicionales. Ese mandato continúa plenamente vigente.

Pero las formas contemporáneas de exclusión son hoy más complejas que décadas atrás. A las desigualdades económicas, territoriales y culturales se suman nuevas brechas vinculadas con el acceso crítico a las tecnologías, la producción de conocimiento y la participación en la cultura digital. Responder a estos desafíos exige fortalecer políticas públicas que promuevan la formación docente permanente, la innovación pedagógica, la construcción de propuestas híbridas y de Educación a Distancia con fuerte presencia tutorial, el acompañamiento de las trayectorias educativas y la ampliación efectiva del derecho a aprender durante toda la vida.

Más que preguntarnos cuánto de la escuela cambió después de la pandemia, el recorrido realizado invita a formular una cuestión diferente y, probablemente, más compleja: ¿cómo construir instituciones capaces de sostener el vínculo pedagógico en cualquier contexto histórico, tecnológico o social?

Lo cierto es que las tecnologías continuarán evolucionando. Cambiarán los dispositivos, las plataformas y las formas de acceder al conocimiento. Lo que difícilmente cambie será la necesidad de contar con docentes capaces de interpretar contextos, reconocer trayectorias, promover el pensamiento crítico y construir relaciones pedagógicas que otorguen sentido al aprendizaje. La educación seguirá siendo una práctica profundamente humana porque trabaja con proyectos de vida, con expectativas, con incertidumbres y con la posibilidad de que cada persona encuentre en el conocimiento nuevas formas de comprender el mundo y de intervenir sobre él.

Por ello, más que preguntarnos qué tecnologías incorporará la escuela en los próximos años, quizás el interrogante que deba orientar nuestras prácticas docentes sea otro: ¿cómo seguir construyendo una educación que, aún en escenarios de profunda transformación tecnológica y social, continúe colocando a las personas, a sus trayectorias y su derecho a aprender en el centro de toda decisión pedagógica?

La respuesta a esa pregunta no será definitiva ni única. Pero su búsqueda permanente constituye, sin duda, una de las tareas esenciales de quienes concebimos la educación como una práctica de justicia, de emancipación y de construcción democrática.

Desafíos en la práctica docente en la lengua adicional en adultos

Arévalo Florencia

Contextualización

El Centro Educativo de Nivel Secundario 453 es una institución educativa pública que brinda la posibilidad a jóvenes y adultos de poder terminar sus estudios secundarios académicamente. Dicho Centro tiene su sede principal en la localidad de Olivera, y un Anexo en Pueblo Nuevo, partido de Lujan, Buenos Aires. El comenzar a dar clases de inglés en una institución de este tipo, con todo lo que ella envuelve, fue y es un desafío profesional y personal casi indescriptible. Que cada clase, cada actividad que uno propone sea valorada, esperada por los alumnos como una posibilidad de aprendizaje es lo más valioso de esta actividad educativa. Y más aún cuando como docente se me presentó la posibilidad de tener el mismo grupo de alumnado en primer año y en tercer año. Esto posibilitó y posibilita ver cómo esas trayectorias educativas comienzan, llenas de miedos, dudas, inseguridades, y cómo finalizan su último año empoderados de conocimientos y experiencias vividas en el camino transitado.

Desarrollo de la experiencia

El objetivo del presente capítulo es analizar un estudio de caso de un alumno, quien comenzó su trayectoria educativa en el año 2024. Este alumno hacía más de 40 años que no había vuelto a estar en contacto con material educativo, ni clases, mucho menos con el idioma inglés. Su escaso vínculo con una lengua extranjera había sido en su primer año de escuela secundaria, y este había sido francés. Esto implicaba una nula relación con el inglés académicamente hablando. Las primeras clases, presentación de la materia, de cada uno de nosotros, abrió una puerta de conocimiento mutuo que permitió limar asperezas con respecto a lo difícil del idioma, lo imposible que sería para él (según su punto de vista inicial) hablar o comprender las instrucciones y elaborar textos o poder participar activamente en la clase. De a poco fuimos adentrándonos en los contenidos específicos de la materia. Fuimos conociendo estructuras gramaticales básicas para elaborar una oración,

como por ejemplo decir su nombre, su edad, sus preferencias. Y de una oración pasamos a un pequeño párrafo y de ahí a textos más elaborados y complejos. Así como se plantea en el libro *Formar Ciudadanía Activa. La didáctica de las ciencias sociales ante los retos contemporáneos* en el capítulo titulado «La confianza como recurso didáctico para fomentar la participación activa de adultos mayores en procesos de aprendizaje y actividades comunitarias» de Jorge Arturo Ibarra, Rosa Elena Arellano Montoya, Edison Daniel Muñoz Ortiz, José Luis Vargas Quezada, sobre todas las cosas «se debe brindar apoyo emocional, desarrollando la paciencia para que las personas mayores se sientan valoradas».

A medida que el año escolar transcurrió, fuimos juntos trabajando e incorporando palabras claves, palabras transparentes tales como *introduction*, complete, *order the information*, a términos que en su vida cotidiana había leído o escuchado, como por ejemplo *sold out*, *outlet* o *followers*. Y fue así como el vínculo con la materia se fue fortaleciendo. Tanto que, en su segundo año de cursada de sus estudios, el alumno decidió comenzar a tomar clases de apoyo extra curriculares. Eligió una profesora particular para seguir aprendiendo más conceptos, frases, estructuras gramaticales, fue conectándose con nuevos textos para comprender, y cuando nos cruzábamos en los pasillos del *Cens* o yo me acercaba a saludarlo a él como al resto del alumnado que había tenido en primer año, era grato verlo disfrutar de ese proceso de aprendizaje.

Este año, comenzamos el ciclo lectivo 2026 y volvimos a encontrarnos en el aula. Ya no era más aquel alumno inseguro, miedoso y dubitativo. Tenía delante mío un sujeto de aprendizaje rico de experiencias, lleno de ganas de progresar y avanzar cada día más. Hemos tenido exámenes escritos con integración de tiempos gramaticales en presente, pasado y futuro, trabajos prácticos, lecturas comprensivas más complejas relativas a temas de la actualidad. Y cada una de estas intervenciones pedagógicas han estado acompañadas de motivación, interés, consultas, participación activa oralmente y de producciones escritas que han mostrado un gran avance en e l manejo de la lengua adicional.

Por supuesto que hay un largo camino por transitar. La cursada que se lleva a cabo un día a la semana, dos horas cátedras, jamás serán suficiente para el manejo y la fluidez del idioma. Pero es una puerta que se abre. Un camino a recorrer sin descanso. Una oportunidad de enfrentar miedos, de sentir que sí se puede. Que nunca es tarde para empezar los estudios secundarios tanto para jóvenes como para adultos que aún duden de esta decisión. Que es un derecho la educación pública, que lo defendemos día a día en nuestras prácticas docentes.

Reflexiones y aportes

El punto principal para reflexionar sobre este caso analizado en la presente producción, es que «uno de los mayores retos para la integración de los adultos, mayores en las sociedades actuales es repensar la educación como una mediación que posibilite el encuentro entre generaciones, el intercambio de saberes y la construcción de vínculos significativos desde perspectivas integrales, críticas e interculturales», como se plantea en la obra *Formar Ciudadanía Activa. La didáctica de las ciencias sociales ante los retos contemporáneos.* Como educadores en el nivel de jóvenes y adultos, no debemos perder de vista este objetivo. Que el salón sea un espacio de encuentro, que los jóvenes y los adultos trabajen de manera empática, que construyan juntos un futuro lleno de experiencias, conocimiento científico y experimental. Que se tejan redes de contención y apoyo cotidiano. Y que siempre haya esperanza de seguir aprendiendo, estudiando, perfeccionándose para crecer como ciudadanos libres.

Bibliografía

Cristo José de León Perera. *Formar Ciudadanía Activa. La didáctica de las ciencias sociales ante los retos contemporáneos*. Argentina: Polaris, 2026.

«La confianza como recurso didáctico para fomentar la participación activa de adultos mayores en procesos de aprendizaje y actividades comunitarias», Jorge Arturo Ibarra, Rosa Elena Arellano Montoya, Edison Daniel Muñoz Ortiz, Jose Luis Vargas Quezada, p. 29, p.35.

Se Puede

Elizabeth Espíndola

Introducción

La presente narración se desarrolla en el Centro de Estudio para el Nivel Secundario de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores - CENS 453 -, con sede ubicada en la Localidad de Olivera y en Pueblo Nuevo del Distrito Luján, Provincia de Buenos Aires. Dicha Institución Educativa cuenta en este nivel secundario con:

Sede Olivera: 1 primero, 1 segundo y 1 tercer año,
Sede Pueblo Nuevo: 1 primero, 1 segundo y 2 terceros.

En el presente año lectivo registra la cantidad de 112 estudiantes.

Ambas sedes tienen características propias:

Sede Olivera: localidad situada a unos 20 km. de la Ciudad de Luján. Es un pueblo chico con pretensión de crecimiento asentada entre la ribera del Río Luján y las Vías del Ferrocarril. Su población se caracteriza por gente de trabajo,
Sede Pueblo Nuevo: localidad situada a unos 10 km. de la Ciudad de Luján. Este lugar está en pleno desarrollo y crecimiento, formado por jóvenes familias que lo eligen por su tranquilidad y proyección.

El CENS 453 recibe a los estudiantes de ambas localidades que, por una razón u otra, no han podido terminar -en su debido momento- sus estudios secundarios. Todos ellos llegan con historias de vida personal, familiar y laboral que los trae con un objetivo importante como es el cierre de una etapa de sus vidas y la apertura de una nueva que les resulte favorable en todos los aspectos, pero -fundamentalmente- en lo laboral ya que, en la mayoría de los casos, les implica un mejor desarrollo y crecimiento.

Precisamente, la articulación entre la Educación y el Trabajo es el punto de equilibrio que buscan los estudiantes mediante el esfuerzo, compromiso y dedicación y, a su vez, esta dualidad -Educación y Trabajo- es el desafío que toma el

CENS 453 para «ser» y «hacer» la contención necesaria para el logro del objetivo buscado por los estudiantes.

A su vez, el CENS 453 junto a sus estudiantes busca integrar, coordinar y desarrollar Proyectos Institucionales o Comunitarios con el objetivo de abrir el juego entre la escuela y la participación de la sociedad a través de diferentes propuestas.

Desde esta mirada, se pretende:

> Brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para acercar el acto áulico a la realidad del mundo laboral actual, esto es desde un trabajo práctico, sea éste individual o grupal, una investigación ó, una práctica por más mínima que resulte, así como también, alguna salida educativa que les muestre esta realidad,
> Hacer y estimular a los estudiantes que sean protagonistas de una acción que los muestre, que visibilice al CENS 453 y los conecte con su comunidad.



Desarrollo de la experiencia

> Educación y Trabajo: esta experiencia se encuentra aún en curso y se ve reflejada en un Mapeo Territorial realizado por los estudiantes de tercer año con el objetivo de conocer:
>
> a) qué tipo de actividades se realizan habitualmente en esta comunidad,

b) cuáles son las fuentes de trabajo que pueden ubicar en su comunidad,
c) relevar la oferta laboral en un período determinado,
d) relevar la demanda laboral en un período determinado,
e) otros puntos que resulten de interés en el transcurso del mapeo.

La idea es intentar lograr que las respuestas a estas preguntas abran un abanico de perspectivas e iniciativas entre los estudiantes de modo tal que les permita insertarse y proyectarse dentro de su misma comunidad.

Siguiendo el mismo lineamiento de Educación y Trabajo y, en el marco denominado Ciclo de Vinculación Profesional, los estudiantes del CENS 453 en el transcurso del año 2024/2025, pudieron interactuar con el Centro de Formación Profesional n. ° 402 -CFP-, desarrollando un curso de Operación de Máquinas Viales que contempló una instancia de capacitación teórica respecto del funcionamiento, mantenimiento y logística de las máquinas y una parte práctica articulada con el Municipio de Luján.

En este año en curso, se están realizando los siguientes cursos:

Operación de *Marketing* y Venta Digital,
Compost y Sustratos,
Manipulación de alimentos,
Servicio de limpieza institucional.

Cada una de las propuestas indicadas causan efecto en el interés de los estudiantes, quienes necesitan terminar sus estudios del nivel secundario y a la vez poder acceder a capacitaciones que les sirva de puente para aprender y mejorar su proyección laboral.

Proyectos Institucionales–Comunitarios

En este caso, la experiencia se ve reflejada en las siguientes acciones:

i) Asociación Cooperadora,
ii) Fogón,
iii) Caminata,
iv) Ropero solidario,
v) Manualidades con fines sociales.

Trabajar y Estudiar no resulta fácil pero no es imposible, implica esfuerzo, compromiso y ganas de superarse. Cada uno de nuestros estudiantes conocen y sienten estas palabras cada día que asisten al CENS 453. Estimularlos y acompañarlos es un desafío permanente y, precisamente lo buscamos mediante acciones propias, reales y contextuales. Una de ellas es la participación en la Asociación Cooperadora en donde el equipo docente, directivo y estudiantes

trabajan en forma conjunta bajo principios de unión, ayuda y cooperación. De este modo, se realizan distintas actividades.

Una de ellas es el Fogón Familiar que se realiza por segundo año consecutivo porque la experiencia resulta positiva como un encuentro educativo y social, ya que estudiantes y vecinos de la comunidad participan activamente.

Otra actividad social y comunitaria realizada en nuestra sede Olivera en la semana del Deporte es la Corre Caminata, mediante la cual se generó un hermoso vínculo con los adultos mayores de nuestra comunidad. En este caso, la transversalidad de la educación estuvo centrada en la materia Educación Física coordinada por el docente a cargo, cuyo resultado fue compartir una hermosa tarde de sábado.

En tiempos donde necesitamos ayudarnos entre todos, aparece la propuesta del Ropero Solidario, donaciones mediante, bajo coordinación del equipo DICYT del CENS 453. Esta actividad se focaliza en los estudiantes y en la contención que nuestra institución puede brindar.

Siguiendo esta mirada y, junto con el equipo del Centro Educativo de Adultos -CEA- n. ° 703, se trabaja en el armado de distintas Manualidades con fines sociales, esto es apuntando a la creatividad, a la predisposición y ganas de generar algo diferente que sirva como un regalo o como *souvenir*, que pueda generar algún ingreso estimulando a los estudiantes en sus capacidades de Hacer.

Alguien dijo por allí «¿se puede?», «claro que sí, fácil no es, pero siempre que haya voluntad y objetivos claros, se puede avanzar».

Conclusiones

El trabajo de hormiga es una labor paciente, lenta, constante, es el hacer poco a poco, pero sin parar hasta lograr el objetivo. Estamos en camino.

Entendemos que hay una enseñanza y un aprendizaje significativo que se va logrando día a día con el aporte de cada uno de esta comunidad educativa.

Este camino se transita sobre la base de una decisión común: no bajar los brazos, estamos dejando una huella.

Libro de consejos para adultos: historias compartidas

Rocío López & Elda Pontaquarto

Introducción

La historia compartida a continuación está compuesta por una sucesión de acontecimientos que componen un proyecto lleno de experiencias, empatía, solidaridad, aprendizajes, amor y resiliencia.

Los espacios que intervienen en el proyecto de la propuesta son EPA 701: Casa de la Juventud y Casita de la tercera edad (espacios educativos fuera de sede)-Biblioteca Popular Mónica Mignone- Carrera de Bibliotecología dictada en Instituto Municipal Superior de Educación y tecnología «Emilio Fermín Mignone»-Biblioteca central de la Universidad Nacional de Lujan.

Los grupos que participaron en la creación del cuerpo del libro: temáticas, formato, modalidad de participación son estudiantes y docentes de los espacios educativos mencionados.

Las características son heterogéneas dado que están compuesto por adultos y adultos mayores, algunos de ellos con discapacidad intelectual. Todos se encuentran retomando el camino de su trayectoria educativa que fue interrumpida en algún momento de su vida, algunos están alfabetizados, otros no (características de la mayoría de los estudiantes de la modalidad).

La modalidad utilizada fue taller. En varias jornadas dentro de los espacios durante el horario escolar se fueron realizando las diferentes actividades que conforman el armado del libro: diseño-propuestas de las temáticas-debate acerca de cuáles podían incluirse y cuáles no; a quién iba a estar dirigida la propuesta.

Las problemáticas abordadas para el desarrollo del proyecto fueron: Inclusión y territorialidad. Dar a conocer la modalidad de adultos, «sacar la escuela a la calle». Poder visibilizar al adulto y al adulto mayor, desde su universo social y cultural en su rol de ciudadano, además de estudiante.

Desde una pedagogía del territorio donde se adopte una educación comunitaria, de reciprocidad. Tal como menciona Villa Alicia Inés: «La pedagogía del territorio, al menos como nosotros la entendemos (…) busca la democratización del acceso al conocimiento, la producción cultural como acción colectiva, la promoción de derechos humanos y las búsquedas por la identidad» (Villa, 2024).

El desarrollo de la experiencia inicia en el año 2024 cuando la bibliotecaria Clara Aguirre Galli, a cargo de la Biblioteca Popular Mónica Mignone junto a la coordinadora de la carrera de Bibliotecología del Instituto Municipal de Educación Superior «Emilio Fermín Mignone», nos invita a participar al grupo del espacio educativo Casa de la Juventud –EPA 701 de la jornada «Día nacional del libro» que se realizaba en el edificio compartido (Casa de la Juventud). Durante ese evento se presentó el «Libro de consejos para Jóvenes», actividad articulada entre la biblioteca y la carrera de bibliotecología. Al finalizar la jornada la coordinadora de la carrera la licenciada María Simeone junto a la bibliotecaria Clara Aguirre nos proponen al grupo de EPA 701 armar el segundo tomo de la saga denominada «Consejos para…». Así nació la aventura del armado del libro «Consejos para adultos».

En la planificación didáctica anual (2025), se incluyó la actividad. En el mes de abril de ese año, se presentó la propuesta a los estudiantes. La recepción fue gratificante porque enseguida se engancharon y fueron exponiendo ideas acerca del formato, diseño de tapa, qué se podía incluir, qué actividades se podían hacer para completarlo. Había mucha ansiedad, porque el entusiasmo superaba los límites, sin embargo, de a poco fue disipando y pudimos poner manos a la obra.

Una idea que siempre se tuvo en cuenta es que el libro debía ser «viajero», itinerante. El material que pueda tener en su interior serviría para que todos pudieran participar, leyendo las reflexiones, compartiendo experiencias. La construcción del aprendizaje colectivo, aprender con otros.

Para realizar la tarea invitamos al grupo de estudiantes y docente del espacio educativo Casita de tercera edad.

La propuesta, actividad o situación trabajada, incluía:

Objetivos,
-Fortalecer el vínculo con la comunidad,
-Promover la lectura y la escritura como acto de libertad,
-Difundir la propuesta educativa de la escuela primaria de jóvenes, adultos y adultos mayores.

Las acciones se iniciaron con:

- Planificación del formato: dado que el libro era parte de una «saga», se decidió con el grupo(estudiantes-docentes-bibliotecaria) mediante un intercambio oral respetar el formato índice. Cada problemática que se sugiere para intervenir sería señalizada por orden alfabético,
- Contenido: Las problemáticas que formarían parte del contenido se definieron en el grupo por medio de la técnica «lluvia de ideas» durante algunas clases. La lista estaba compuesta por 30 palabras que se fueron registrando en cada encuentro. Una vez finalizada, y por medio de votación de todos, fuimos dejando las que creímos más representativas,
- Diseño de tapa y contratapa: el armado estuvo a cargo del encuadernador de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján. Ariel ya se había encargado de colaborar con el diseño del libro de consejos para jóvenes y cuando decidimos contactarlo junto con la bibliotecaria de la biblioteca Popular Mónica Mignone, no dudó en ayudarnos. Un dato de color muy agradable es que Ariel es egresado de la modalidad de Educación para jóvenes, adultos y adultos mayores. Fue muy emocionante escucharlo cuando compartió su experiencia acerca de su trayectoria educativa,
- Participación: en espacios de debate entre docentes y estudiantes llevados a cabo en el espacio áulico se pudo definir cómo se completaría el interior del libro. Cada temática sería presentada en carteles y las personas que quisieran participar de la actividad podían escribir sus reflexiones en papeles de colores expuestos en una mesa junto al libro y dejarlos en una caja. Una vez finalizada la actividad, uno de los estudiantes o el docente organizador comparte los contenidos con los demás participantes. Lo escrito queda guardado en una caja. En un encuentro posterior (durante el horario de clases) se pegan los papeles dentro del libro y se evalúa la jornada realizada,
- Difusión: El libro se presentaría en una jornada colectiva y participativa llamada «Autores locales: libros lujanenses» que se realizaba en articulación con: Biblioteca Popular Mónica Mignone-Carrera de Bibliotecología dictada en Instituto Municipal Superior de Educación y tecnología «Emilio Fermín Mignone»-EPA 701-Casa de la juventud. La idea era presentar la propuesta e invitar a los asistentes de la jornada a participar.

Los servicios educativos «Casita de la tercera edad» y EP 11(EPA 701), junto a docentes y estudiantes se sumaron invitando a los asistentes a escribir, reflexionar y soñar juntos.

Las dificultades encontradas a lo largo del camino estuvieron asociadas a la respuesta de los participantes con respecto a la propuesta. Algunos de los estudiantes no se definían por la elección de las problemáticas que serían parte del contenido del libro, otros tenían «vergüenza» o «temor a que se ría el público» cuando presentaran las propuestas en las jornadas en las que se trabajaría el material con personas desconocidas.

Las estrategias utilizadas para transitar el proceso fueron: implementar la propuesta primero en el espacio áulico, con los mismos estudiantes participantes del proyecto. Como funcionó, se invitó al personal de la planta funcional de Casa de la juventud (espacio físico donde funciona uno de los servicios educativos), luego invitamos a participar en una jornada al grupo del programa social juvenil ENVION que comparte edificio.

Estas tres experiencias con resultados registrados, sirvieron de ensayo para la jornada de presentación del libro.

Cabe aclarar que la participación de los estudiantes superó las expectativas, dado que aceptaron la propuesta de manera satisfactoria. Sus aportes lograron enriquecerla.

Esta experiencia significó atravesar ese obstáculo, superar esos miedos pudiendo visualizar sus historias y compartirlas con otras personas. La interrupción de sus trayectorias escolares hace que no se sientan reconocidos, valorados.

La difusión de sus historias a partir de las problemáticas seleccionadas para que compongan el libro, hace que sean los protagonistas del proyecto. Siendo ellos mismos los que invitan a los participantes de las jornadas a participar.

Conclusiones

Cada vez que se finaliza un proyecto llega el momento de evaluación, nos relajamos y reflexionamos acerca de lo trabajado, cómo nos sentimos, qué modificaríamos, qué dejaríamos, cómo repetiríamos la experiencia. En un espacio grupal respetuoso los integrantes del proyecto pudimos conversar acerca algunos aspectos y destacamos:

La conformación de un buen equipo de trabajo(docentes-estudiantes-Bibliotecarios-encuadernador),

La importancia del trabajo territorial en la articulación con distintas instituciones participantes,

La versatilidad de los espacios y de los asistentes de las jornadas que contribuyeron al contenido del libro. (jóvenes-adultos-adultos mayores-pacientes internados y externados en instituciones de salud mental sitas en la ciudad de Luján (Clinica Santa Elena de la paz-Hospital Comunidad Ramón Carrillo-Hospital Interzonal Dr.Domingo Cabred)-estudiantes de las carreras de bibliotecaria–Instituto Mignone-estudiantes y docentes del profesorado de educación primaria del Instituto superior de Formación Docente 141- asistentes a los talleres de la Casa de la Juventud-Intendente de la cuidad de Luján- ediles del Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Luján-planta funcional Casita de la tercera edad-estudiantes y docentes EPA 701 y 702-vecinos de la ciudad-docentes y estudiantes del Centro de Formación profesional 402). Espacios en los que se llevó a cabo la actividad: jornada de presentación en Casa de la Juventud (entidad municipal)-aulas de EPA 701 y 702 con estudiantes con discapacidad intelectual-Hogar de ancianos- Muestra callejera de cierre de talleres «Casa de la Juventud»-muestra anual de la modalidad de jóvenes, adultos y adultos mayores-nivel primario.

Los aprendizajes pedagógicos surgieron a partir de la practica fueron: el conocimiento del libro y sus partes- escritura significativa- confección de listas-lectura comprensiva-revisión de textos-construcción de pensamiento crítico.

La escucha atenta-trabajo en equipo-la comunicación fluida fueron parte de la planificación.

En la instancia de evaluación también surgieron pensar qué aportaría la experiencia a otras docentes o a otros espacios. A continuación, se comparten las palabras de una de las docentes autoras del artículo, López, R:

Como docente y compañera de mi pareja pedagógica Elda, quien fue una de las creadoras de este proyecto, tuve el honor de ser partícipe de «este recorrido de aportes valiosos, a través de un libro viajero»: desde el espacio de la Casita de la tercera edad, coincidiendo el día del recibimiento del Libro, con la visita de Susy, una de las «Abuelas lee cuentos» (es un programa nacional en el que participan voluntarias y voluntarios que van a leer libros a diferentes instituciones), quien pudo aportar sus notables ideas, sumándolas a

los preciados pensamientos de los estudiantes del espacio. Fue un momento de risas y emociones, donde a cada uno lo identificó una categoría...

También el poder haber podido intervenir en la experiencia circulante, en el espacio de nuestra escuela de la Epa N. ° 702, en el pueblo de Torres... Destacando de ese día, el valor de «la amistad» ... Pudimos notar por medio de esta propuesta, lo que significan y representan los amigos.

Dicha iniciativa, que es mucho más que un «proyecto», resulta ser un mundo de opiniones, sugerencias, recomendaciones... graciosas, reflexivas, insólitas, emotivas, que invita a ser parte, a quien realiza sus aportes, y traslada, vaya a saber dónde -porque moviliza, con recuerdos, historias, personas- a quien los lee.

A continuación, se invita a observar algunas de las imágenes que documentan esta hermosa experiencia.

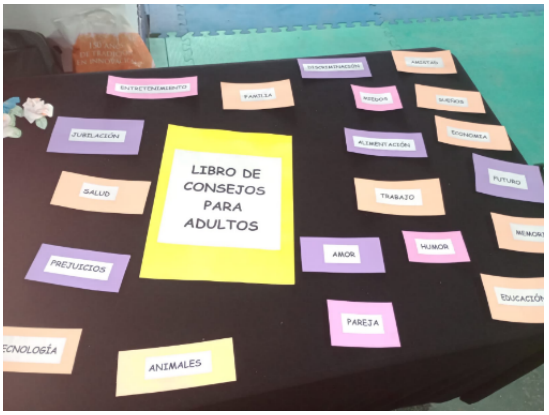


Experiencia áulica EPA 702





Jornada Santa Elena de la Paz-Institución de Salud Mental





Presentación del material en las jornadas

Conclusiones

El contenido del texto y las imágenes que relatan la experiencia no llegan a dimensionar las emociones atravesadas durante el camino. Tanto mi compañera Rocío como yo amamos profundamente lo que hacemos, elegimos la profesión con el corazón, con la convicción de saber que era nuestro lugar. Sosteniendo el dialogo como esencia, entendiendo que el docente y el estudiante aprenden juntos, construyendo el conocimiento, intercambiando saberes de manera individual y colectiva. Somos docentes que creemos en el proceso transformador del sujeto que

se educa desde un lugar emancipador y de construcción de su realidad pudiéndola transformar.

Bibliografía

Freire, P. 2022. El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Biblioteca clásica Siglo Veintiuno/siglo Veintiuno editores.

Freire.P. 2019. Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reivindicarse en cada momento de su historia. Biblioteca clásica Siglo Veintiuno/Siglo veintiuno editores.

Puiggros, A. 2017. La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. Colihué.

Villa, A. 2024. Pedagogía del territorio: gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional intramuros. Noveduc.

Una experiencia de diálogo de saberes y formación docente para la construcción de prácticas inclusivas en escuelas de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores

Mariana Tineo & Flavia Zeljkovich

> Generemos espacios para que todas las personas puedan expresar su palabra, y contribuir así a la construcción colectiva de nuevas realidades.
>
> Merçon *et al.* (2014, p. 33).

Introducción

Las escuelas de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores (JAyAM) constituyen espacios educativos donde convergen múltiples trayectorias de vida, experiencias sociales y realidades territoriales. En la ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires, las escuelas primarias de adultos (EPA) comenzaron en los últimos años un proceso de reconstrucción territorial que buscó acercar la escuela a las comunidades y garantizar el derecho a la educación en espacios cercanos a los hogares de las y los estudiantes.

A partir de entrevistas realizadas al equipo de gestión de las escuelas de la modalidad, especialmente a la directora de la Escuela Primaria de Adultos N. ° 701, se identificó que la reorganización de los centros educativos respondió a las necesidades concretas de la población. Las escuelas dejaron de concentrarse únicamente en las sedes históricas para redistribuirse en barrios y organizaciones comunitarias. Esta reorganización permitió ampliar el acceso y ofrecer alternativas horarias más flexibles.

Esta reconfiguración territorial centra la mirada en las y los sujetos y en las condiciones concretas desde las cuales sostienen sus trayectorias educativas. Pensar

la escuela desde el territorio implica, entonces, comprender que este no constituye solamente el espacio físico donde la institución se localiza, sino una trama de relaciones, sentidos y experiencias que se construye junto con quienes lo habitan. En palabras de Porto-Gonçalves (2009), «toda sociedad al constituirse lo hace constituyendo su espacio, su hábitat, su territorio» (p. 12). Desde esta perspectiva, acercar la escuela a los barrios supone también dejarse interpelar por esas territorialidades y construir otras maneras de estar presentes, de enseñar y de hacer escuela.

La realidad de las escuelas de la Modalidad de JAyAM en Luján también se encuentra atravesada por la inclusión de personas con discapacidad intelectual y padecimientos de salud mental que han transitado procesos de externación de instituciones neuropsiquiátricas. Desde el año 2020, tanto el Hospital Nacional y Comunidad Ramón Carrillo como el Hospital Interzonal Dr. Domingo Cabred desarrollan procesos de inclusión comunitaria de usuarios y usuarias mediante dispositivos residenciales.

Muchas de estas personas comenzaron a incorporarse a las escuelas de adultos del distrito, generando nuevos desafíos pedagógicos, institucionales y didácticos para quienes enseñan. Frente a esta situación surgió la necesidad de construir espacios colectivos de formación, diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas.

En este contexto, desde el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) de Luján, en articulación con la inspección de enseñanza, instituciones de salud, Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y equipos docentes de la modalidad, se impulsó una propuesta de Formación Docente Permanente orientada a fortalecer prácticas inclusivas y construir nuevos modos de enseñar en las escuelas de personas adultas.

Desarrollo de la experiencia

La construcción de espacios de diálogos de saberes. La experiencia desarrollada durante los años 2023 y 2024 tuvo como propósito generar espacios de diálogo entre distintos actores de la comunidad educativa y territorial para reflexionar sobre la enseñanza en contextos de inclusión.

La experiencia fue acompañada por equipos directivos, docentes de la modalidad JAyAM, especialistas del Hospital Ramón Carrillo, formadores/as del CIIE, docentes de ISFD y especialistas del área de discapacidad.

Esta trama de actores se conformó a partir de una premisa compartida: reconocer y poner en valor los saberes construidos por quienes enseñan cotidianamente en las escuelas de personas adultas. Los encuentros buscaron habilitar la palabra y la escucha entre quienes, desde diferentes experiencias y recorridos, podían aportar a la construcción de otras formas de pensar la enseñanza. En este sentido, Merçon *et al.* (2014) proponen «generemos espacios para que todas las personas puedan expresar su palabra, y contribuir así a la construcción colectiva de nuevas realidades» (p. 33).

En este marco, se organizaron cinco módulos de formación:

> Módulo 1: «Discapacidad intelectual, accesibilidad y barreras en contextos educativos», coordinado por profesionales del Hospital Ramón Carrillo,
> Módulo 2: «Planificación docente centrada en la persona adulta», desarrollado por profesoras de institutos superiores de formación docente,
> Módulo 3: «Diseño Universal del Aprendizaje en el contexto áulico», coordinado por la inspección de Educación Especial,
> Módulo 4: «Prácticas del lenguaje y participación ciudadana», llevado adelante por formadores del CIIE y articulado con experiencias de huerta comunitaria,
> Módulo 5: «Autodeterminación y autonomía», coordinado por una directora de Educación Especial.

Problemáticas y desafíos surgidos

Durante los encuentros desarrollados en 2023, docentes y equipos directivos compartieron inquietudes, dificultades y preguntas vinculadas con la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y padecimientos de salud mental. Estos espacios de intercambio permitieron recuperar las voces de quienes transitan cotidianamente las aulas y reconocer algunos desafíos que requerían ser profundizados.

A partir del diálogo y la reflexión colectiva, se identificaron distintas problemáticas que atravesaban las prácticas de enseñanza: las dificultades para sostener las propuestas pedagógicas planificadas frente a situaciones complejas de la cotidianeidad del aula; la necesidad de construir estrategias didácticas más flexibles y acordes con la diversidad de trayectorias; los

interrogantes en torno a la terminalidad educativa y la certificación de los estudios; la necesidad de contar con mayores herramientas para abordar situaciones de crisis o intranquilidad; y la importancia de fortalecer las redes interinstitucionales entre educación y salud.

Estas inquietudes y demandas, recuperadas al finalizar el recorrido formativo de 2023, se constituyeron en un punto de partida para revisar lo realizado y proyectar la continuidad de la experiencia. De este modo, durante 2024 se reorganizaron los espacios de formación, procurando dar respuesta a las necesidades expresadas por las y los docentes e incorporando la participación de especialistas de las áreas de salud mental, neurología y discapacidad.

Los nuevos encuentros retomaron especialmente aquellas situaciones que habían generado mayores interrogantes en las prácticas cotidianas. Se abordaron estrategias para acompañar situaciones de intranquilidad en personas con discapacidad intelectual, las características de sus procesos de aprendizaje y algunos trastornos específicos que pueden interferir en dichos procesos.

A su vez, se profundizó en estrategias de flexibilización pedagógica y accesibilidad, desde una perspectiva sustentada en el modelo social y el enfoque de derechos de las personas con discapacidad.

En este recorrido cobró especial relevancia recuperar las preguntas construidas durante el año anterior y convertirlas en nuevos espacios de reflexión y formación, sosteniendo una propuesta que se fue construyendo a partir de la escucha de las necesidades expresadas por quienes enseñan cotidianamente en las escuelas de personas adultas.

A partir de estos encuentros, uno de los aportes más significativos fue la construcción colectiva de herramientas que permitieran pensar prácticas de enseñanza más accesibles y atentas a la diversidad presente en las aulas. Entre las estrategias compartidas se incluyeron la utilización de apoyos visuales, la simplificación del lenguaje, la segmentación y jerarquización de la información, la diversificación de materiales y la posibilidad de ofrecer distintos modos de participación y de respuesta.

Estas decisiones adquieren especial relevancia al considerar que los tiempos, los apoyos y las oportunidades que se ofrecen desde la enseñanza pueden

favorecer los procesos de aprendizaje. En este sentido, León, Martínez-Huertas y Jastrzebska (2018), al referirse a las personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (PcDID), sostienen que «las PcDID tienen un amplio margen de mejora si cuentan con los apoyos o las oportunidades adecuadas» (p. 120).

En el marco de estas reflexiones, cobró especial relevancia la diversificación de la enseñanza, entendida como una herramienta para la inclusión que permite planificar considerando las necesidades y los modos de aprender de cada estudiante. En este sentido, Zappalá, Köppel y Suchodolski (2011) sostienen que «en la escuela inclusiva los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades» (p. 8).

Desde esta perspectiva, diversificar no supone construir una propuesta diferente para cada persona, sino ampliar las posibilidades de acceso, participación y expresión dentro de una misma situación de enseñanza. Esto implica pensar propuestas flexibles, capaces de ofrecer diferentes apoyos, materiales y formas de participación, reconociendo la singularidad de las trayectorias sin perder de vista la construcción de una experiencia educativa compartida.

Estas herramientas no fueron presentadas como respuestas cerradas frente a la diversidad, sino como posibilidades para seguir interrogando y reconstruyendo las prácticas. De este modo, las preocupaciones expresadas por las y los docentes durante 2023 comenzaron a encontrar, en los encuentros de 2024, espacios para ser pensadas colectivamente y traducidas en decisiones concretas de enseñanza.

El valor de los encuentros colectivos

Los espacios de diálogo posibilitaron poner en común experiencias, preocupaciones y saberes construidos en las prácticas cotidianas de enseñanza. En esos intercambios, la palabra de las y los docentes permitió expresar no solo aquello que hacían en las aulas, sino también las dudas, emociones e incertidumbres que atravesaban sus decisiones pedagógicas.

En este sentido, Merçon *et al.* (2014) señalan que en el diálogo se ponen en juego «sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas» (p. 30), dimensiones que también forman parte de los procesos colectivos de construcción de saberes.

Desde esa apertura fueron compartiéndose interrogantes vinculados con la inclusión de personas con discapacidad, los procesos de egreso y certificación, y las tensiones que se producen entre los marcos normativos y las situaciones concretas que atraviesan las aulas. Pero el intercambio no se detuvo únicamente en las dificultades. También permitió recuperar experiencias que las y los docentes reconocían como significativas, entre ellas talleres de reciclado y otras propuestas comunitarias desarrolladas junto a estudiantes de la modalidad.

Poner en común estas experiencias permitió reconocer saberes construidos en la propia práctica y, al mismo tiempo, volver a interrogarlos colectivamente.

Así, los encuentros fueron fortaleciendo vínculos entre docentes, habilitando la escucha y abriendo nuevas preguntas acerca de cómo construir propuestas de enseñanza situadas, capaces de dialogar con las trayectorias, experiencias y saberes de quienes transitan las escuelas de personas adultas.

Conclusiones

La experiencia desarrollada permitió reconocer el valor de sostener espacios colectivos de formación docente en los que los saberes construidos en la práctica puedan encontrarse y ponerse en diálogo con otros saberes territoriales, comunitarios y profesionales. Más que ofrecer respuestas acabadas, estos encuentros habilitaron la posibilidad de compartir preguntas, revisar certezas y construir, junto a otros y otras, nuevas maneras de pensar la enseñanza.

En este recorrido fue cobrando fuerza la necesidad de construir propuestas pedagógicas situadas y flexibles, capaces de reconocer la singularidad de las trayectorias de quienes estudian en las escuelas de personas adultas. Esto supone acercarse a sus experiencias, a sus modos de aprender y a los saberes construidos a lo largo de sus vidas, no como un punto de partida que luego se abandona, sino como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de este recorrido también fue posible construir nuevas miradas sobre la inclusión educativa y revisar prácticas que muchas veces se encuentran naturalizadas en las instituciones. Las preguntas, experiencias e inquietudes compartidas permitieron comprender que enseñar en contextos

atravesados por la diversidad requiere sostener procesos permanentes de reflexión junto a otros y otras.

Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes no puede reducirse a la transmisión de conocimientos de quienes supuestamente saben hacia quienes necesitan aprender. Por el contrario, implica reconocer que cada participante llega al encuentro portando experiencias, saberes y también interrogantes que pueden ponerse en común. Como expresa Freire, «en este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más» (1972, p. 73).

Esta mirada permite recuperar el sentido de los espacios construidos durante la experiencia: no como instancias destinadas únicamente a ofrecer respuestas a las dificultades de las y los docentes, sino como oportunidades para interrogar colectivamente las prácticas, compartir diferentes modos de comprender las situaciones educativas y construir nuevas posibilidades para la enseñanza.

Asimismo, la experiencia permitió fortalecer redes interinstitucionales entre educación, salud y comunidad, reconociendo que los desafíos que atraviesan actualmente las escuelas requieren ser pensados y abordados junto a otros y otras.

Desde la Formación Docente Permanente, se vuelve fundamental sostener espacios que habiliten la escucha, la reflexión y el intercambio entre docentes y con otros actores de la comunidad. Espacios donde los saberes construidos en las prácticas cotidianas puedan ponerse en diálogo, ser interrogados y enriquecidos colectivamente, dando lugar a nuevas posibilidades para la enseñanza.

Este recorrido reafirma que construir una escuela de personas adultas más inclusiva, justa y democrática es también una tarea colectiva y siempre abierta. Supone reconocer la singularidad de cada trayectoria, pero también estar dispuestos a revisar nuestras propias prácticas, aprender de otros y otras y construir respuestas allí donde todavía existen preguntas.

En ese camino, el diálogo se vuelve una posibilidad para seguir haciendo escuela: una escuela capaz de alojar la diversidad, acompañar las trayectorias y reconocer a cada persona como sujeto de saberes, experiencias y derechos.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.

Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C., & Escalona Aguilar, M. Á. (2014). La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*.

León, J. A., Martínez-Huertas, J. A., & Jastrzebska, O. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo ante textos con contenidos de clínica y salud. *Clínica y Salud, 29*(3), 115–123. https://doi.org/10.5093/clysa2018a17

Porto-Gonçalves, C. W. (2009). *Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina*. Instituto Venezolano de Ciencia y Tecnología.

Zappalá, D., Köppel, A., & Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación de la Nación.

La cocina como territorio de alfabetización

Soledad Edith Speranza

Introducción

La siguiente experiencia se desarrolla en el Taller Protegido «Nueva Esperanza» de la localidad de General Rodríguez, provincia de Buenos Aires. El Taller es un espacio al que asisten personas adultas con discapacidad intelectual y trayectorias de vida diversas. Entre ellas se encuentra Mónica, una estudiante sorda, cuya presencia me invitó desde el comienzo a repensar las formas de comunicación y enseñanza.

Cuando comencé en el Taller, el grupo era reducido. Apenas tres estudiantes participaban de las propuestas. Con el tiempo, el espacio fue creciendo hasta conformarse un grupo de trece personas, muchas de las cuales llegaron por invitación de sus propios compañeros.

El Taller conforma un espacio de encuentro, producción y aprendizaje en el que, durante muchos años, todos sus integrantes elaboraron diferentes productos de cocina para la venta. Hoy debido a las condiciones económicas esa actividad ya no se sostiene, pero los saberes construidos alrededor de la cocina aún permanecen vivos, recetas aprendidas de memoria, conocimientos sobre ingredientes y procedimientos, recuerdos asociados a determinadas comidas y experiencias compartidas alrededor de una mesa.

En este espacio se desarrolló una experiencia de alfabetización que encontró en la cocina y en las historias compartidas un camino posible para enseñar y aprender.

Desarrollo de la experiencia

Todavía recuerdo mi primer día en el Taller Protegido «Nueva Esperanza» en el centro de General Rodríguez.

Cuando terminamos las actividades con las estudiantes del primer día, me quedé conversando un rato con María, la directora. No era una charla más. Necesitaba hacerle muchas preguntas.

Yo llegaba con poquitos años de experiencia como docente de Educación Primaria de Jóvenes, Adultos y Adultos mayores. Por supuesto que, había acompañado procesos de alfabetización, diseñado proyectos y participando de varias propuestas en articulación con otros actores sociales. Sin embargo, esa tarde sentía que volvía a ser una maestra principiante.

El Taller Protegido era un territorio nuevo para mí.

Recuerdo haberle dicho algo muy parecido a esto: —Necesito que me ayudes. No quiero equivocarme.

Ella conocía profundamente a los estudiantes. Además de dirigir el Taller, era directora de la Escuela de Educación Especial N.º 501 y trabajaba en el área municipal de discapacidad. Durante esa conversación me habló de las trayectorias de cada uno, de sus formas de aprender, de sus tiempos, de sus intereses y, sobre todo, de sus posibilidades.

La escuché con atención. Mientras iba camino a la UNLU, porque aún sigo capacitándome, pensaba en materiales, actividades, recursos y estrategias. Quería encontrar la mejor manera de alfabetizar. Estaba convencida de que, si lograba planificar las actividades adecuadas, el resto iba a llegar solo.

Lo que nunca iba a saber, es que unos días después, iba a descubrir que los mejores recursos para enseñar no estaban en ningún libro, ni digitalizado, ni en una carpeta.

Estaban sentados alrededor de una mesa, esperando que yo aprendiera a reconocer todo lo que ellos ya sabían.

Esa primera semana fue de observación. Era necesario conocer a las personas antes de pensar en una planificación.

Al principio el grupo era muy pequeño. Sólo contaba con apenas tres estudiantes: Mónica, Karina y Mayra.

Debo confesar que una de mis primeras angustias fue pensar cómo iba a comunicarme con Mónica. Ella es una mujer sordomuda y yo no sabía Lengua de Señas. Me preguntaba una y otra vez cómo iba a enseñarle a leer y escribir si, antes que nada, no encontraba una forma de comunicarme con ella.

Al pasar los días descubrí que Mónica leía los labios perfectamente y que ella, siendo ya adulta, había aprendido Lengua de Señas. Esa situación me hizo replantear mi lugar como docente. Entendí que no podía esperar que todo el esfuerzo de la comunicación recayera sobre ella.

Entonces tomé otra decisión. Empecé un curso de Lengua de Señas Argentina unas semanas después. Gracias a la intervención de la inspectora de la modalidad, Edith Caffaratti que me consiguió un cupo para realizar la capacitación en servicio, pude iniciar ese recorrido de aprendizaje que transformó profundamente mi manera de habitar el aula.

No porque creyera que aprendería rápidamente, de hecho, me cuesta aún bastante, sino porque sentía que era mi responsabilidad acercarme a su mundo. De a poquito, las primeras señas comenzaron a aparecer en nuestras clases. Ya no eran solamente entre Mónica y yo. Los demás estudiantes también empezaron a aprenderlas. Y sin haberlo planificado, el aula comenzó a construir un lenguaje compartido.

Mientras todo eso sucedía, todavía seguía buscando la mejor manera de alfabetizar. Pasaban los días y se sumaban más estudiantes.

Todavía no había descubierto que la respuesta estaba mucho más cerca de lo que imaginaba.

Dos semanas después ocurrió una situación que, en ese momento, me pareció insignificante. Sin embargo, hoy cuando miro hacia atrás, creo que ahí comenzó realmente esta historia.



Al ingresar al Taller vi a dos jóvenes sentados en un rincón. No estaban con el resto del grupo. Estaban compenetrados con sus celulares mientras esperaban que pasara el tiempo.

Antes de retirarse, Nancy, la supervisora del Taller, me explicó que ellos no tenían clases conmigo. Se llamaban Maximiliano y Solange. Y permanecerían ahí porque, tres horas más tarde, asistirían al Polideportivo

Municipal para realizar actividades deportivas, y cómo vivían lejos, no les convenía regresar a sus casas; simplemente esperaban.

Cuando Nancy se fue, el salón quedó en silencio.

Miré hacia ese rincón y pensé que pasar tres horas esperando debía ser bastante aburrido.

Entonces me acerqué y les pregunté: —¿Ustedes saben leer?

—Sí —me respondió Maximiliano.

—¿Y les gustaría hacer algo mientras esperan?

No tenía una gran propuesta preparada. Les ofrecí resolver algunas actividades de matemáticas que aceptaron sin dudar. Se levantaron, guardaron los celulares y se sentaron junto al resto del grupo, en nuestra enorme mesa en la que ya éramos 14 personas.

Ese día resolvieron cuentas de suma y resta. Al día siguiente también.

Luego empezaron a interesarse por otras propuestas y con el tiempo comenzaron a escribir, a leer sus producciones en voz alta, a compartirlas con sus compañeros.

Nunca más volvieron a ocupar las sillas del rincón.

Hoy pienso que aquella sencilla invitación fue también una forma de alfabetizar. Porque de enseñarles una palabra, les estaba diciendo, sin saberlo, que ese también podía ser su lugar.

En las dos primeras semanas de observación mi objetivo era conocer a cada estudiante, escuchar sus conversaciones, descubrir sus intereses y entender qué lugar ocupaban la lectura y la escritura en sus vidas.

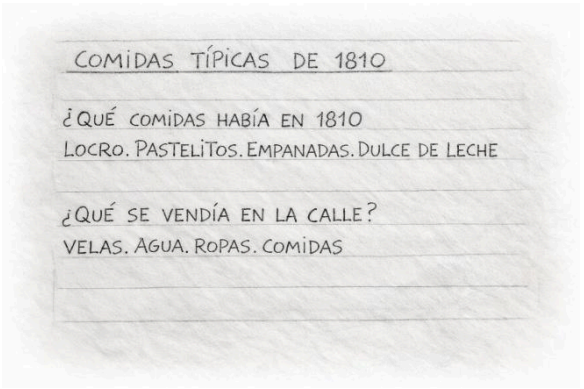
Fue ahí cuando empecé a escuchar historias sobre comidas. Hablaban de tortas fritas, pizzas, de bizcochuelos, pasta frolas, pan. Recordaban recetas, discutían cantidades, nombraban ingredientes y contaban anécdotas sobre los productos que durante mucho tiempo habían elaborado y vendido en el Taller.

Me asombró la precisión con la que describían algunos procedimientos.

Ellos sabían perfectamente qué ingredientes necesitaban, en qué orden debían utilizarlos, cuánto había que esperar y qué hacer si algo no salía como esperaban.

Aquellas conversaciones me hicieron pensar un montón.

Muchos de ellos tenían dificultades para leer y escribir convencionalmente. Algunos podían escribir su nombre; otros, además del nombre, escribían palabras como mamá, papá o tío.


COMIDAS TÍPICAS DE 1810

¿QUÉ COMIDAS HABÍA EN 1810
LOCRO. PASTELITOS. EMPANADAS. DULCE DE LECHE

¿QUÉ SE VENDÍA EN LA CALLE?
VELAS. AGUA. ROPAS. COMIDAS

Sin embargo, todos poseían una enorme cantidad de saberes.

Entonces me hice una pregunta: ¿Cómo podía enseñarles a leer y escribir como si empezaran de cero?

Entendí que el desafío no era enseñar desde lo que faltaba, sino alfabetizar desde todo lo que ellos ya sabían.

Y tomé una decisión que cambiaría el sentido de nuestras clases: La cocina se convertiría en nuestro punto de partida.

Comenzamos con el nombre propio. Para algunos estudiantes era la primera palabra que podían escribir solos. Para otros, era una escritura que todavía estaba en construcción.

A partir de ese momento, empezaron a aparecer otras palabras que ellos ya conocían y podían escribir: mamá, papá, tío.


PALABRAS SEGURAS DEL TALLER

PERSONAS	COCINA	OTRAS
ALBERTO	MASA	MAYO
DANIEL	BATATA	MAYA
EXEQUIEL	EMPANADA	DAMA
KARINA	PAN	DATO
LEONARDO	AZÚCAR	LEMA
LUCÍA	HUEVO	PELOTA
MAXIMILIANO	LIMÓN	GOMA
MAYRA	ACEITE	
MELINA	MATE	
MÓNICA	AGUA	
PROFE SOLEDAD	LECHE	
RUBÉN	HORNO	
SOLANGE		
SOLEDAD		

Por lo tanto, los nombres de todos nosotros, más las otras palabras que ya conocían, las llamamos «palabras seguras».

Esas eran palabras importantes porque sabíamos que estaban bien escritas.

Eran un lugar de confianza desde donde nos animamos a escribir otras nuevas.

De a poco, las palabras de la cocina también comenzaron a sumarse a ese listado: harina, pan, leche, azúcar, aceite, huevos, manteca.

Lo curioso es que cada nueva palabra tenía una historia detrás, un recuerdo, una receta o una experiencia compartida.

Casi, sin darnos cuenta, estábamos construyendo nuestro propio vocabulario.

A medida que nuestro listado de palabras aumentaba, surgió una nueva propuesta: construir un abecedario. Pero no queríamos un abecedario cualquiera.

Nosotros podríamos haber buscado palabras en la web o utilizado las que suelen aparecer en los materiales de alfabetización. Pero eso hubiera significado volver a un universo que no era el nuestro.

Entonces juntos decidimos hacer un abecedario de cocina.

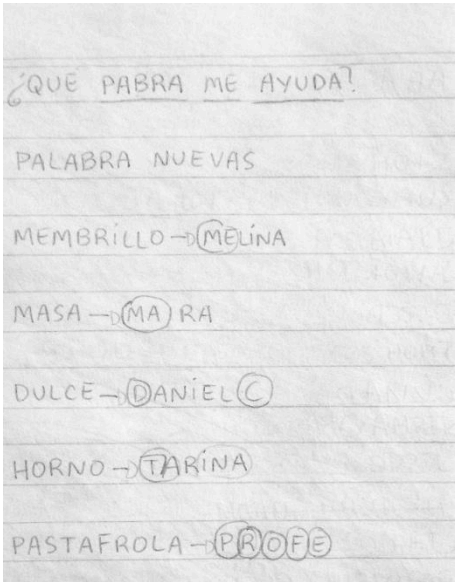


Cada letra nos obligaba a pensar, recordar y conversar. ¿Qué palabra podíamos escribir con la A? ¿Y con la H? ¿Y con la M?

Las respuestas iban apareciendo entre risas, recuerdos y algunas discusiones. Porque había letras que encontraban rápidamente su palabra y otras que nos hacían pensar durante varios días.

Ese abecedario, nuestro abecedario de cocina, comenzó a llenarse de ingredientes, utensilios, comidas y preparaciones que formaban parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Ya no eran palabras elegidas por un cuadernillo o por una docente.

Eran sus palabras. Las palabras de su trabajo, de sus recuerdos, de sus cocinas y de sus historias.



Con el transcurrir de los días descubrí que ese abecedario había sido mucho más que una actividad de alfabetización. Se había convertido en una forma de decirnos que nuestras experiencias también merecían ocupar un lugar en la escuela.

De a poco, las palabras dejaron de aparecer de manera aislada y comenzaron a transformarse en textos.

Una de las primeras propuestas de escritura fue imaginar un viaje. Les propuse pensar adónde les gustaría ir, con quiénes viajarían, qué harían y qué cosas les gustaría comer. Entre todas las producciones hubo una que todavía hoy recuerdo con mucha emoción. La escribió Maximiliano.

En su texto Maxi imaginó un viaje a Mar del Plata. Pero no iba solo. Viajábamos todos: sus compañeros del Taller y la profe Sole. Íbamos a la playa, nos hospedábamos en un hotel por cinco días, visitábamos el puerto, salíamos a bailar y, por supuesto, comíamos milanesas con papas fritas, una de sus comidas favoritas.

Cuando terminó de escribirlo, le propuse leerlo en voz alta frente al grupo y Maxi aceptó. En ese momento, ocurrió algo que no esperaba, cada vez que avanzaba en la lectura, sus compañeros reaccionaban como si el viaje estuviera sucediendo de verdad.

Cuando leyó que íbamos a la playa, todos festejaron. Cuando contó que iríamos a bailar, aparecieron risas y aplausos.

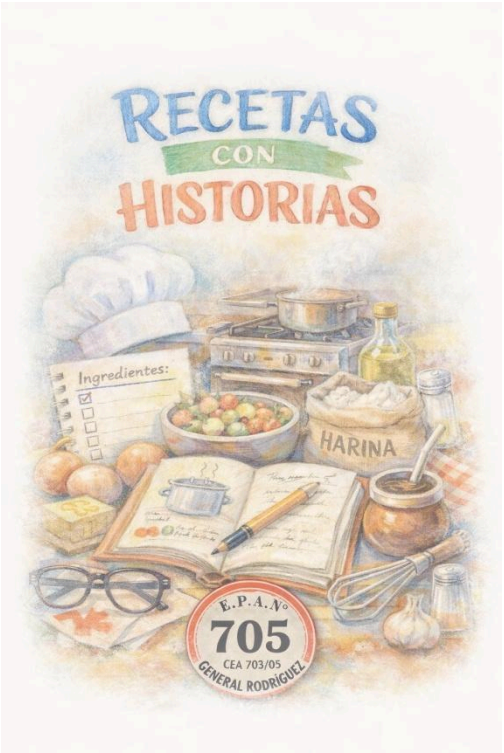
Y cuando anunció que nos quedaríamos cinco días en Mar del Plata, el entusiasmo fue general.

Por un momento, el aula dejó de ser aula, y todos estábamos viajando con él.

Cuando terminó la lectura, sus compañeros lo aplaudieron y lo felicitaron. Yo también aplaudí, y mientras lo hacía, entendí algo que hasta ese momento no

había logrado poner en palabras: Maxi no había escrito solamente un texto, había escrito una historia que otros querían escuchar.

Escribir no era solamente aprender el funcionamiento del sistema de escritura, escribir también era imaginar, recordar, compartir y construir historias con otros.



Será por eso que, aquella lectura de Maxi me emocionó tanto. Porque, por primera vez, pude ver que en el Taller Protegido no estábamos aprendiendo únicamente letras y palabras, estábamos construyendo autores.

Al pasar los meses, las palabras comenzaron a multiplicarse. Ya no teníamos solamente listas de ingredientes, palabras seguras o textos breves, aparecieron recuerdos de infancia, historias familiares, anécdotas, comidas preferidas y sueños.

Cada receta que elaborábamos parecía abrir una puerta. Al hablar de tortas fritas, por ejemplo, alguien recordaba a su abuela. Una comida despertaba el recuerdo de una fiesta familiar, otra receta hacía aparecer un cumpleaños, un viaje o una persona querida. De esta manera, comprendimos entonces que la cocina no era solamente un conjunto de ingredientes y procedimientos: la cocina también era memoria, era identidad, era una manera de contar quiénes somos.

De esas charlas nació la idea de crear un libro, pero un libro diferente. Un libro en el que pudiéramos reunir todas las recetas que cocinamos, pero también las historias que aparecieron alrededor de ellas. Y así comenzó a escribirse «Recetas con historias».

Sus páginas se fueron llenando de palabras, dibujos, recuerdos, sueños y fotos nuestras que muestran nuestro proceso. Todavía no está terminado, seguimos escribiéndolo y lo presentaremos en diciembre en la muestra de fin de año.

Cada semana aparecen nuevas recetas y nuevas historias para compartir, y eso es lo más hermoso del proyecto, descubrir que todos tenemos algo para contar y que nuestras palabras merecen ser guardadas.



Por supuesto que todavía faltan varias páginas para terminar el libro «Recetas con historias», y aparecerán nuevas recetas y nuevos recuerdos antes de llegar a diciembre. Pero hay algo que ya está escrito: esas personas que un día llegaron al Taller pensando que no tenían mucho para decir, hoy se reconocen como autoras de un libro construido entre todos.

Y yo, que llegué buscando la mejor manera de alfabetizar, me llevo una enorme certeza: enseñar a leer y escribir también es ayudar a que las personas descubran que sus palabras merecen ser contadas.

Una vez más, la escuela pública nos recuerda su enorme valor, la de abrir puertas para que todas las personas, en cualquier momento de la vida, encuentren un lugar donde aprender, enseñar y contar sus historias.

La educación de personas jóvenes y adultas después de la pandemia: reconstruir el vínculo pedagógico en tiempos de transformación tecnológica

María Cecilia Manuele & Sofía Basile Marchiana

Introducción

La pandemia de COVID-19 marcó un antes y un después en la educación. La suspensión de la presencialidad obligó a reinventarse en tiempos extremadamente breves, modificando prácticas, reorganizando instituciones y resignificando el sentido mismo de enseñar y aprender. En la Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), ese desafío adquirió características particulares, porque puso en tensión las condiciones materiales de acceso a la educación, pero también las formas en que históricamente se construye el vínculo pedagógico con estudiantes cuyas trayectorias escolares están atravesadas por interrupciones, responsabilidades laborales, familiares y múltiples entramados personales.

Desde la práctica docente, la pandemia significó preguntarse todos los días cómo sostener el derecho a la educación cuando la escuela dejaba de ser un espacio físico para convertirse en una pantalla, un mail, un teléfono celular o, en el mejor de los casos, simplemente un mensaje de *WhatsApp*. En ese contexto, la tecnología apareció como una herramienta imprescindible, pero también como un espejo que reflejó con crudeza las desigualdades sociales y educativas preexistentes. Este entramado de desafíos ocurre además en un contexto familiar en el que ese adulto/estudiante es a su vez madre/padre/referente de un niño/a o adolescente en edad escolar y debe ser el sostén de esa escolaridad también.

Hasta marzo de 2020, la presencialidad seguía siendo el eje organizador del trabajo escolar. La pandemia alteró completamente ese escenario. Sin planificación previa ni formación específica para afrontar una situación semejante, cada institución construyó respuestas desde la creatividad, el compromiso y, muchas veces, desde el sentido común.

Como docentes, las decisiones se tomaban sobre un terreno desconocido. El aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) imponía nuevas condiciones semana tras semana, haciendo imposible proyectar más allá de la coyuntura inmediata. La planificación tradicional perdió parte de su sentido y fue reemplazada por un permanente ejercicio de adaptación.

Pero ¿cuáles fueron realmente los desafíos que enfrentaron los estudiantes de la modalidad durante ese tiempo?

La primera dificultad fue, sin dudas, el acceso. La idea de que toda la población podía continuar aprendiendo desde la virtualidad rápidamente mostró sus limitaciones. Muchos estudiantes compartían un único teléfono celular con toda la familia; otros debían elegir entre utilizar los datos móviles para estudiar o para trabajar. Algunos vivían en zonas con conectividad escasa o nula y otros, simplemente, no contaban con dispositivos tecnológicos.

La brecha digital dejó de ser un concepto teórico para convertirse en una experiencia cotidiana. Ya no se trataba únicamente de tener o no acceso a internet. También aparecía una desigualdad menos visible: las competencias digitales. Sin embargo, reducir las dificultades únicamente a la cuestión tecnológica sería simplificar una realidad mucho más compleja.

Los estudiantes de la educación de adultos no son únicamente estudiantes. Son madres, padres, trabajadores, personas desempleadas, cuidadores de adultos mayores, sostén económico de sus hogares. Durante la pandemia muchas de esas responsabilidades aumentaron considerablemente. Algunos perdieron su empleo; otros debieron multiplicar jornadas laborales; muchos atravesaron enfermedades propias o de familiares cercanos. En ese contexto, ¿cómo encontrar tiempo, energía y tranquilidad para estudiar?

Lo primero que se debe entender es que, en la educación de adultos, la permanencia nunca depende exclusivamente del rendimiento académico. Está profundamente vinculada con las condiciones de vida de quienes estudian. La pandemia profundizó esa realidad y obligó a las instituciones a redefinir sus prioridades. Antes que enseñar contenidos, muchas veces fue necesario sostener vínculos. Quizás allí radique una de las enseñanzas más importantes que dejó ese período.

Durante mucho tiempo se pensó que la educación a distancia consistía simplemente en mediar los procesos de enseñanza mediante tecnologías. Sin embargo, la experiencia demostró que la distancia física no necesariamente implica distancia pedagógica, del mismo modo que la cercanía geográfica tampoco garantiza la existencia de un verdadero vínculo educativo. En otras palabras, la experiencia mostró que la distancia física no necesariamente

implica distancia educativa, del mismo modo que la disponibilidad tecnológica, por sí sola, no garantiza procesos genuinos de enseñanza y aprendizaje.

En la modalidad de adultos, el encuentro presencial posee un valor difícil de reemplazar. Quienes regresan a la escuela después de años de interrupción no buscan únicamente obtener un título. Buscan recuperar confianza, sentirse capaces, reconstruir una identidad como estudiantes.

Muchos habían comenzado las clases apenas unos días antes de declararse el aislamiento obligatorio. Algunos solo habían compartido una semana con sus compañeros y docentes. Todavía no habían logrado construir pertenencia institucional cuando la escuela cerró sus puertas. ¿Cómo construir la grupalidad cuando apenas se conocen los nombres de quienes integran el curso? ¿Cómo generar confianza si nunca hubo tiempo para conversar en un recreo, compartir un mate o intercambiar miradas durante una clase?

La tecnología permitió mantener cierto contacto, pero no reemplazó completamente aquello que constituye el núcleo de la experiencia educativa en adultos: el encuentro entre personas. Porque enseñar en la EPJA supone escuchar historias de vida, comprender trayectorias diversas, reconocer saberes construidos fuera de la escuela. Supone acompañar procesos profundamente humanos. Y esa dimensión relacional difícilmente pueda reducirse a una pantalla.

Sin embargo, sería injusto afirmar que durante la pandemia la escuela desapareció. Por el contrario, la escuela encontró nuevas maneras de hacerse presente. Los grupos de *WhatsApp*, los mensajes de voz, las videollamadas, las llamadas telefónicas, las redes sociales comenzaron a cumplir funciones pedagógicas. Cada estrategia buscaba responder una misma pregunta: ¿cómo hacer para que nuestros estudiantes sintieran que la escuela seguía allí?

Probablemente nunca antes los docentes dedicaron tanto tiempo a acompañar individualmente a cada estudiante. Muchas veces las conversaciones comenzaban hablando sobre una actividad y terminaban abordando preocupaciones familiares, problemas económicos o situaciones emocionales derivadas del aislamiento. La función docente adquirió entonces una dimensión todavía más humana. Ya no alcanzaba con planificar buenas clases había que sostener la esperanza. Había que convencer, una y otra vez, de que valía la pena seguir estudiando aun cuando todo parecía indicar lo contrario. Había que recordar permanentemente que nadie quedaría solo.

Esa tarea implicó también una enorme carga emocional para quienes enseñábamos. Los docentes aprendimos a utilizar plataformas digitales mientras las estábamos usando. Rediseñamos materiales, grabamos videos,

editamos tutoriales, respondimos mensajes a cualquier hora del día, flexibilizamos tiempos de entrega y reinventamos formas de evaluación. Todo ello sin dejar de atravesar, como cualquier ciudadano, los mismos miedos e incertidumbres que generaba la pandemia.

En todas esas acciones aparecía una convicción compartida: sostener el vínculo era sostener el derecho a la educación. Mirar hoy la experiencia de la pandemia implica mucho más que recordar un tiempo excepcional. Significa reconocer que transformó nuestras prácticas, modificó nuestras certezas y dejó preguntas que todavía siguen abiertas. ¿Cómo aprovechar las potencialidades de las tecnologías sin perder la centralidad del encuentro humano? ¿Cómo construir propuestas flexibles que contemplen las diversas realidades de quienes estudian en la modalidad? ¿Cómo sostener el vínculo pedagógico cuando las trayectorias se vuelven frágiles? Las respuestas no son únicas ni definitivas, pero la experiencia vivida dejó una convicción compartida: la tecnología es una herramienta poderosa, aunque nunca reemplazará aquello que constituye la esencia de la educación de adultos. Son los vínculos, la presencia pedagógica y el reconocimiento del otro como sujeto de derecho los que hacen posible que una persona decida volver a la escuela, permanezca en ella y logre concretar un proyecto educativo que, muchas veces, había quedado postergado durante años.

También quedó claro que la inclusión educativa y la inclusión digital forman parte de un mismo desafío. No alcanza con abrir las puertas de la escuela, también es necesario garantizar que todos puedan participar plenamente de los nuevos escenarios de aprendizaje.

En este escenario, la tecnología ya no puede pensarse como un recurso extraordinario utilizado únicamente frente a situaciones de emergencia. Debe convertirse en una herramienta pedagógica integrada a la enseñanza cotidiana. Pero esa incorporación no puede limitarse a la utilización instrumental de aplicaciones o plataformas digitales. Requiere propuestas didácticas significativas que permitan ampliar las oportunidades de aprendizaje, fortalecer la participación de los estudiantes y enriquecer las formas de enseñar. Implica también garantizar políticas públicas que reduzcan las brechas de acceso y promuevan el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes.

Desde la perspectiva docente, quizás la enseñanza más profunda que dejó ese tiempo sea haber confirmado que la educación siempre ocurre en el encuentro.

Un encuentro que puede desarrollarse en un aula, en una videollamada, en un mensaje de voz o detrás de una pantalla: lo esencial no es el dispositivo. Lo esencial sigue siendo el vínculo.

Esta reflexión parte de una experiencia situada. Como docentes de la modalidad, fuimos protagonistas de un tiempo que desafió nuestras certezas profesionales. Al mismo tiempo, esa experiencia nos permitió revisar supuestos históricamente instalados acerca del lugar de la presencialidad, el sentido de la tecnología y la función social de la escuela.

En consecuencia, este trabajo propone analizar cómo la pandemia modificó las prácticas pedagógicas en la EPJA, qué aprendizajes dejó respecto del uso de las tecnologías digitales y cuáles son los desafíos que aún persisten para construir propuestas educativas capaces de garantizar trayectorias continuas, inclusivas y de calidad. Más que elaborar un relato sobre un período excepcional, este ensayo busca comprender de qué manera aquella experiencia continúa interpelando las prácticas actuales y obliga a repensar las condiciones pedagógicas necesarias para garantizar el derecho a aprender en la educación de personas jóvenes y adultas.

La especificidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: trayectorias, derecho a la educación y construcción del vínculo pedagógico

Analizar el impacto de la pandemia en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos requiere, en primer lugar, comprender las particularidades que distinguen a esta modalidad del resto del sistema educativo.

La EPJA se configura como una política pública destinada a garantizar el derecho a la educación de quienes, por múltiples razones, no pudieron completar su escolaridad en los tiempos previstos por el sistema educativo. Lejos de constituir una modalidad compensatoria, representa una expresión concreta del principio de educación a lo largo de toda la vida.

La educación de adultos debe comprenderse como un derecho social orientado a ampliar las posibilidades de participación política, cultural y laboral de las personas. Desde esta perspectiva, quienes regresan a la escuela no son sujetos definidos por aquello que les falta, sino personas portadoras de saberes, experiencias y conocimientos construidos a lo largo de sus trayectorias vitales, que se ponen en juego en los procesos pedagógicos para una retroalimentación permanente en los distintos espacios de aprendizaje.

En este sentido, las trayectorias educativas en la EPJA difícilmente puedan comprenderse mediante categorías lineales. En términos de Flavia Terigi, nos

encontramos con trayectorias reales, configuradas por recorridos heterogéneos, interrupciones, reingresos y permanencias discontinuas. La pandemia profundizó precisamente esas trayectorias reales. Las condiciones que históricamente alteraban la continuidad educativa -responsabilidad laboral, compromisos familiares, inestabilidad económica o problemas de acceso al transporte- comenzaron a coexistir con nuevas dificultades vinculadas al aislamiento social, la incertidumbre sanitaria y las limitaciones tecnológicas.

Sin embargo, reducir el análisis a las condiciones materiales sería insuficiente. El regreso a la escuela, especialmente en la educación de adultos, constituye también un proceso profundamente subjetivo: supone reconstruir una identidad como estudiante. Es precisamente allí donde el vínculo pedagógico adquiere una relevancia decisiva. Enseñar en la modalidad implica comprender que los estudiantes no suspenden sus responsabilidades familiares, laborales o comunitarias cuando ingresan a la escuela. Por el contrario, esas dimensiones atraviesan permanentemente sus posibilidades de participación educativa.

La pandemia llevó esta realidad a un punto extremo. La escuela dejó de compartir con los estudiantes un espacio físico relativamente protegido para ingresar directamente en la complejidad de los hogares. Como docentes, confirmamos entonces que enseñar significa, antes que nada, permanecer disponibles.

Este aprendizaje dialoga con la premisa según la cual la incorporación de tecnologías digitales no modifica automáticamente las prácticas pedagógicas, sino que son las decisiones docentes las que otorgan sentido educativo a dichas herramientas. La pandemia confirmó esta afirmación: la tecnología permitió sostener canales de comunicación, pero fue la presencia pedagógica la que posibilitó sostener, aun con dificultades, gran parte de las trayectorias educativas.

Si bien las tecnologías digitales adquirieron un protagonismo inédito, la experiencia demostró que ninguna plataforma puede sustituir aquello que constituye el núcleo de la educación de personas jóvenes y adultas: la construcción de relaciones pedagógicas capaces de generar confianza, pertenencia y reconocimiento.

La irrupción de la pandemia: continuidad pedagógica, desigualdad digital y reorganización institucional

La expresión «continuidad pedagógica» comenzó a ocupar un lugar central en los discursos educativos. Sin embargo, inicialmente se entendió que sostener la educación equivalía a asegurar la circulación de materiales, tareas y consignas

mediante plataformas virtuales, correo electrónico o aplicaciones de mensajería instantánea. La experiencia fue demostrando rápidamente que esa interpretación resultaba insuficiente. La continuidad pedagógica no dependía exclusivamente de la posibilidad de enviar contenidos, sino de la capacidad de las instituciones para preservar las condiciones relacionales que hacen posible el aprendizaje. Aparece entonces el interrogante ¿en qué condiciones concretas puede sostener una experiencia educativa mediada por tecnologías? Desde esta perspectiva, la continuidad pedagógica adquiere un significado diferente para cada trayectoria y ahora aparecía con fuerza un concepto que en la presencialidad no resultaba significativo: la brecha digital y el acceso a la tecnología como espejo de las desigualdades.

La brecha digital no se limita a la ausencia de dispositivos tecnológicos; comprende también las posibilidades reales que tienen las personas para apropiarse críticamente de las tecnologías y utilizarlas como herramientas de participación social, cultural y educativa. La experiencia desarrollada en la EPJA confirmó plenamente esta perspectiva.

Existían estudiantes que disponían de conexión a internet, pero carecían de conocimientos básicos para utilizar plataformas educativas. Otros contaban con habilidades digitales, aunque compartían un único teléfono celular con todo el grupo familiar. Muchos debían administrar cuidadosamente el consumo de datos móviles porque esos mismos recursos eran necesarios para trabajar o realizar trámites indispensables durante el aislamiento. También había quienes lograban conectarse únicamente en determinados horarios, cuando regresaban de las jornadas laborales o cuando otros integrantes de la familia dejaban de utilizar el único dispositivo disponible.

Mientras algunos estudiantes podían participar regularmente de clases sincrónicas, otros únicamente lograban responder un mensaje semanal. Algunos enviaban fotografías de sus producciones escritas; otros preferían comunicarse mediante audios porque escribir desde el teléfono resultaba demasiado complejo. Había quienes podían leer documentos digitales extensos y quienes necesitaban que los materiales fueran explicados oralmente mediante mensajes de voz.

Lejos de representar situaciones excepcionales, estas diferencias comenzaron a configurar la cotidianeidad del trabajo docente. Enseñar implicó aprender simultáneamente a utilizar plataformas digitales, producir materiales en formatos inéditos, adaptar estrategias de evaluación y construir nuevas formas de comunicación pedagógica.

Pero también significó convivir con una incertidumbre compartida. Los docentes atravesaban las mismas preocupaciones sanitarias, económicas y familiares que sus estudiantes. También experimentaron miedo, aislamiento y sobrecarga laboral. Sin embargo, debían sostener la función social de la escuela en un contexto donde las respuestas institucionales se construían mientras la crisis se desarrollaba.

Se trató de un proceso colectivo de aprendizaje institucional, en el cual las soluciones fueron surgiendo a partir del intercambio entre equipos directivos, docentes y de supervisión. Paradójicamente, mientras la distancia física separaba a los miembros de cada comunidad educativa, la necesidad de construir respuestas compartidas fortalecía nuevas formas de trabajo colaborativo. Las decisiones pedagógicas dejaron de ser exclusivamente individuales.

Fue necesario construir acuerdos institucionales acerca de los criterios de evaluación, la selección de contenidos prioritarios, las modalidades de comunicación con los estudiantes, las formas de registrar la continuidad pedagógica y los procedimientos para intervenir frente al riesgo de desvinculación. En consecuencia, el trabajo colaborativo dejó de constituir una recomendación metodológica para transformarse en una condición indispensable del funcionamiento institucional. La pandemia evidenció que la enseñanza constituye una práctica profundamente colectiva. El nuevo desafío era enseñar en esas condiciones de incertidumbre y resignificar los medios para la construcción del vínculo educativo ¿Qué lugar ocupó la tecnología en esa construcción? ¿Fue simplemente un canal de comunicación o se convirtió en un nuevo espacio para producir cercanía pedagógica? ¿Es posible construir comunidad educativa sin compartir un espacio físico?

La irrupción de la pandemia colocó a las tecnologías digitales en el centro del escenario educativo. En pocos días, aplicaciones de mensajería, plataformas virtuales, videoconferencias y repositorios digitales dejaron de constituir recursos complementarios para convertirse en el soporte principal de la enseñanza. Sin embargo, con el transcurso de los meses comenzó a evidenciarse que el verdadero problema pedagógico no consistía únicamente en incorporar tecnologías al proceso educativo, sino en comprender qué tipo de relaciones pedagógicas era posible construir a través de ellas.

Esta situación obligó a revisar una idea profundamente arraigada en la cultura escolar: aquella que identifica la presencia con la coincidencia espacial y temporal entre docentes y estudiantes. La escuela no desapareció con la virtualidad, lo que desaparecieron fueron algunos de sus soportes tradicionales

y comenzó a sostenerse principalmente sobre otros aspectos: la confianza, la coherencia de las intervenciones docentes, la capacidad de acompañar las dificultades de los estudiantes y la construcción de propuestas de enseñanza que mantuvieran sentido en un contexto profundamente inestable.

No se trató de flexibilizar las exigencias hasta vaciarlas de contenido, sino de redefinir las formas mediante las cuales esas exigencias podían sostenerse sin desconocer las condiciones extraordinarias que atravesaban las trayectorias educativas.

La presencia pedagógica más allá del aula ¿sostener las trayectorias o sostener personas?

La presencia puede expresarse mediante múltiples formas de acompañamiento, siempre que exista una intencionalidad pedagógica orientada a sostener el vínculo con los estudiantes. La tecnología, en esos casos, no reemplazaba la relación pedagógica. La hacía posible.

Sin embargo, la posibilidad de comunicarse mediante recursos digitales no garantizaba automáticamente la construcción de un vínculo educativo. La diferencia radicaba en el modo en que esos recursos eran utilizados. Mientras algunas propuestas reproducían una lógica unidireccional basada en el envío masivo de consignas, otras lograban construir verdaderos espacios de intercambio, escucha y acompañamiento. En estas últimas, la comunicación no se limitaba a informar actividades; procuraba generar diálogo, responder inquietudes, adaptar propuestas y reconocer las particularidades de cada trayectoria. La diferencia entre ambas experiencias no estaba determinada por la plataforma utilizada, sino que radicaba en la concepción pedagógica que orientaba su uso.

Uno de los fenómenos desarrollados durante la pandemia fue la resignificación de aplicaciones originalmente pensadas para la comunicación y mensajería instantánea. *WhatsApp*, por ejemplo, se convirtió en el principal entorno educativo de miles de estudiantes y docentes. En una primera aproximación, WhatsApp constituye una aplicación limitada para el desarrollo de procesos educativos complejos porque carece de muchas funciones presentes en plataformas de gestión del aprendizaje diseñadas específicamente para la educación, como *classroom*.

Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica ocurrió exactamente lo contrario. Su utilización respondió menos a criterios tecnológicos que a condiciones de accesibilidad. Era la aplicación que la mayoría de los estudiantes ya conocía. Funcionaba adecuadamente en teléfonos de baja gama.

Requería un consumo relativamente reducido de datos móviles. No exigía procesos complejos de registro ni de aprendizaje inicial. Sobre todo, formaba parte de la vida cotidiana de los estudiantes antes de la pandemia.

La escuela, en lugar de esperar que los estudiantes ingresaran a nuevos entornos digitales, decidió ingresar en aquellos espacios donde ellos ya se encontraban. Esta decisión, aparentemente sencilla, expresa un profundo cambio pedagógico. Supuso reconocer que la inclusión digital no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la capacidad institucional para adaptarse a las condiciones reales de acceso de sus estudiantes.

Las clases comenzaron a ingresar en los hogares; los materiales podían consultarse en cualquier momento; las actividades circulaban mediante teléfonos celulares que acompañaban permanentemente a los estudiantes. La enseñanza adquirió, al menos potencialmente, una disponibilidad temporal y espacial desconocida hasta ese momento.

No obstante, aprender «en cualquier momento» no significa poder aprender «en cualquier circunstancia». La flexibilidad que ofrecían las tecnologías constituía una oportunidad valiosa, pero también podía trasladar al estudiante toda la responsabilidad de sostener el proceso educativo. En este punto aparece una tensión central: ¿cómo construir cercanía en contextos de distancia?

La modalidad ha construido históricamente una pedagogía fuertemente apoyada en la relación interpersonal, el reconocimiento de las trayectorias vitales de los estudiantes y la construcción progresiva de confianza. Esa reconstrucción subjetiva constituye uno de los aspectos más complejos y, al mismo tiempo, más valiosos del trabajo docente en la EPJA. La suspensión de la presencialidad puso en tensión precisamente esa dimensión relacional de la enseñanza. ¿Cómo construir confianza cuando el encuentro cotidiano desaparece? ¿Cómo acompañar trayectorias educativas cuando los estudiantes comienzan a experimentar nuevas formas de vulnerabilidad social y emocional? El principal desafío de la pandemia no consistió en trasladar contenidos a un entorno virtual, sino en reconstruir las condiciones pedagógicas que hacen posible el aprendizaje.

Freire sostiene que «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción». Esta afirmación, ampliamente citada en el campo educativo, adquirió una profundidad inesperada durante el aislamiento social. La imposibilidad de controlar los contextos de aprendizaje obligó a reconocer que la enseñanza nunca depende exclusivamente de la exposición del docente, sino de la capacidad para generar

situaciones en las cuales el estudiante encuentre sentido en continuar aprendiendo. En este sentido, la enseñanza puede comprenderse también como una práctica de hospitalidad y la pandemia obligó a profundizar esta concepción.

Los hogares ingresaron simbólicamente a la escuela al mismo tiempo que la escuela ingresó en los hogares. Las dificultades económicas, los problemas de conectividad, las responsabilidades de cuidado y las incertidumbres sanitarias dejaron de ser variables externas para transformarse en componentes constitutivos de la práctica educativa cotidiana.

Desde esta perspectiva, las tecnologías, las metodologías y los dispositivos didácticos son herramientas indispensables, pero adquieren verdadero sentido únicamente cuando se encuentran al servicio de un proyecto pedagógico que reconoce al otro como sujeto de derecho y como protagonista de su propio proceso de formación. Esta constatación abre un nuevo campo de reflexión: si el oficio docente ha debido redefinirse a partir de la experiencia de la pandemia, ¿cómo debería pensarse hoy la Educación a Distancia en la EPJA para que no reproduzca una lógica de separación, sino una auténtica pedagogía de la cercanía?

La Educación a Distancia suele asociarse con la autonomía del estudiante. Sin embargo, la pandemia mostró que la autonomía no puede confundirse con el aislamiento. Como advierte Paulo Freire, nadie aprende solo. Todo proceso educativo supone una relación dialógica con otros sujetos y con el mundo. La autonomía no se produce por ausencia del docente, sino gracias a la mediación pedagógica que permite desarrollar progresivamente capacidades de reflexión, organización y toma de decisiones.

La Educación a Distancia después de la pandemia: hacia una pedagogía de la cercanía en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Una propuesta educativa puede desarrollarse completamente en línea y generar fuertes procesos de interacción, acompañamiento y construcción colectiva del conocimiento. Del mismo modo, una propuesta presencial puede reproducir relaciones profundamente distantes cuando predomina una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión unidireccional de contenidos. En consecuencia, la verdadera diferencia no reside en el soporte tecnológico utilizado, sino que radica en la intensidad del vínculo pedagógico que logra construirse.

Esta constatación invita también a revisar la propuesta actual de Educación a Distancia desarrollada en la modalidad. Desde esta pedagogía de la

hospitalidad ¿qué significa realmente educar a distancia cuando la finalidad continúa siendo construir cercanía pedagógica?

Las tecnologías digitales ya no pueden considerarse recursos excepcionales destinados únicamente a responder frente a situaciones de emergencia. Forman parte del ecosistema cultural contemporáneo y, en consecuencia, también forman parte de la educación. No obstante, su incorporación exige superar dos riesgos igualmente problemáticos: El primero consiste en atribuirles capacidades transformadoras por sí mismas, suponiendo que la mera presencia de dispositivos garantiza innovación pedagógica. El segundo radica en rechazarlas por considerar que amenazan la centralidad de la relación educativa presencial. Las tecnologías no reemplazan al docente, del mismo modo que la presencialidad no garantiza automáticamente buenas prácticas de enseñanza. Lo decisivo continúa siendo la propuesta pedagógica.

La Educación a Distancia ha sido definida tradicionalmente a partir de la separación espacial y, en muchos casos, temporal entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esta caracterización, si bien describe una condición organizativa de la modalidad, resulta insuficiente para comprender los procesos pedagógicos que efectivamente se desarrollan en ella. La distancia no constituye una categoría exclusivamente espacial, existe también una distancia pedagógica. Desde esta perspectiva, la Educación a Distancia no debería definirse únicamente por la ausencia de presencialidad, sino por las estrategias pedagógicas que permiten construir presencia a través de otros medios.

La presencia pedagógica se expresa en la devolución oportuna de una actividad, en un mensaje enviado para conocer las razones de una ausencia prolongada, en una tutoría individual, en una videollamada para resolver dificultades, en la reorganización de una propuesta cuando las condiciones de vida del estudiante así lo requieren.

Uno de los conceptos más frecuentemente asociados a la Educación a Distancia es el de autonomía. *A priori*, se podría destacar la capacidad de esta modalidad para favorecer procesos de autorregulación, organización del tiempo y construcción autónoma del aprendizaje. No obstante, la experiencia reciente invita a revisar críticamente esta asociación.

Con frecuencia, la autonomía ha sido interpretada como sinónimo de independencia respecto del acompañamiento docente y la pandemia mostró precisamente lo contrario. Los estudiantes que lograron sostener sus trayectorias educativas fueron, en muchos casos, aquellos que contaron con mayores niveles de seguimiento institucional, tutorías sistemáticas y posibilidades permanentes de comunicación con sus docentes.

Esta constatación recupera una idea central del pensamiento de Paulo Freire: la autonomía no constituye un punto de partida, sino un proceso que se construye mediante relaciones pedagógicas orientadas a fortalecer la capacidad crítica y la toma de decisiones de los sujetos. La autonomía, entonces, no se opone al acompañamiento, sino que se construye gracias a este.

En la EPJA esta afirmación resulta especialmente significativa. Las responsabilidades laborales, familiares y sociales que caracterizan la vida cotidiana de muchos estudiantes requieren propuestas flexibles como la Educación a Distancia, pero también dispositivos institucionales que permitan sostener la continuidad cuando esas condiciones amenazan con interrumpir nuevamente las trayectorias.

Concluido el período de aislamiento obligatorio, pudo observarse el fortalecimiento de la propuesta específica de Educación a Distancia destinada a ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de jóvenes y adultos que, por razones laborales, familiares, territoriales o personales, encuentran dificultades para sostener la asistencia cotidiana a una institución educativa. Esta transformación no debería interpretarse como una sustitución de la presencialidad. Por el contrario, constituye el reconocimiento de que las trayectorias educativas contemporáneas requieren dispositivos más flexibles capaces de responder a realidades profundamente heterogéneas. Si bien la propuesta de Educación a Distancia (antes Educación Semipresencial) no fue un desarrollo de la modalidad post pandemia, al observar los niveles de consulta e inscripción en este formato se revela un formato educativo que vino para quedarse y que por lo tanto es necesario repensar. Tomando como caso testigo el CENS N. º 451 de Luján, observamos que para 2020, había un nivel de matrícula en la propuesta de 73 estudiantes mientras que en 2026 se llega a 153; un crecimiento del 109,6 % en el plazo de seis años (13,2 % anual).

La Educación a Distancia posee un enorme potencial para ampliar el acceso y favorecer la continuidad de esas trayectorias. No obstante, ese potencial sólo podrá concretarse plenamente si la modalidad logra preservar aquello que constituye el rasgo distintivo de la EPJA: una pedagogía que reconoce la singularidad de cada estudiante y comprende que enseñar significa construir condiciones para que cada persona pueda volver a ejercer el derecho a aprender.

La cuestión central pasa a ser poder construir propuestas pedagógicas capaces de formar ciudadanos críticos en una sociedad profundamente atravesada por la producción, circulación y apropiación digital del conocimiento. Este escenario interpela especialmente a la EPJA.

Quienes hoy ingresan a la Educación de Adultos desarrollan buena parte de su vida laboral, administrativa, social e incluso afectiva mediante tecnologías digitales. Solicitan turnos médicos desde aplicaciones móviles, realizan operaciones bancarias mediante plataformas virtuales, buscan empleo a través de redes sociales, participan en grupos comunitarios por aplicaciones de mensajería y acceden a gran parte de la información cotidiana mediante entornos digitales. La alfabetización contemporánea ya no puede limitarse al dominio de la lectura y la escritura tradicionales; implica también comprender críticamente los lenguajes, las prácticas y las lógicas que organizan la cultura digital.

Desde esta perspectiva, la educación de personas jóvenes y adultas enfrenta un doble desafío. Por un lado, garantizar que todos los estudiantes desarrollen competencias digitales suficientes para participar plenamente de la vida social. Por otro lado, evitar que esas competencias se reduzcan a aprendizajes meramente instrumentales desprovistos de reflexión crítica.

La expansión de internet, las redes sociales, las plataformas digitales y, más recientemente, la inteligencia artificial, desplazó el problema hacia nuevas dimensiones. Hoy el desafío no consiste únicamente en acceder a la información, sino que consiste en comprenderla, seleccionarla, interpretarla, evaluar su confiabilidad y transformarla en conocimiento.

Las tecnologías digitales modificaron profundamente las formas mediante las cuales circula el conocimiento, obligando a la escuela a redefinir su función cultural. La tarea docente ya no consiste exclusivamente en ofrecer información que anteriormente era difícil de conseguir. Su responsabilidad principal pasa por ayudar a construir criterios para interpretar críticamente esa información que está a un *click* de distancia, establecer relaciones entre distintos saberes y reconocer las implicancias éticas, políticas y sociales de la producción de conocimiento.

En otras palabras, la alfabetización digital deja de ser una competencia tecnológica para convertirse en una práctica de ciudadanía. Ello supone comprender sus potencialidades, reconocer sus limitaciones, analizar los

sesgos presentes en sus respuestas, evaluar la confiabilidad de la información producida y reflexionar sobre las implicancias éticas vinculadas con el uso de datos, la privacidad, la propiedad intelectual y la construcción de conocimiento.

Para eso, una vez más se ponen en jaque y en tensión las prácticas docentes y las instancias de formación permanente, porque no puede enseñarse aquello que se desconoce y negar el avance tecnológico con sus implicancias en la vida cotidiana, no es una posibilidad.

El acceso efectivo a la ciudadanía depende cada vez más de las posibilidades que tienen las personas para participar críticamente en esos entornos tecnológicos; garantizar el derecho a la educación implica hoy garantizar también el derecho a participar plenamente de la cultura digital. Ello supone formar sujetos capaces de ejercer sus derechos en entornos virtuales, proteger sus datos personales, identificar prácticas de desinformación, reconocer discursos discriminatorios, comprender el funcionamiento de los algoritmos que organizan gran parte de la información disponible y participar responsablemente en comunidades digitales. Pero esa alfabetización tecnológica solo resultará verdaderamente emancipadora si se encuentra acompañada por procesos de reflexión ética, política y pedagógica que permitan problematizar críticamente las transformaciones culturales actualmente en desarrollo. La ciudadanía digital representa hoy una dimensión transversal de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

Conclusiones. De la experiencia de la pandemia a una nueva agenda para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

El recorrido realizado permite sostener que la pandemia actuó como un poderoso analizador institucional. Hizo visibles desigualdades que ya existían, aceleró procesos de transformación tecnológica previamente iniciados y obligó a revisar muchas de las certezas sobre las cuales se organizaba la vida escolar.

Sin embargo, también puso de manifiesto fortalezas frecuentemente invisibilizadas. Mostró la enorme capacidad de adaptación de las comunidades educativas. Reveló la creatividad pedagógica de los equipos docentes. Confirmó la importancia del trabajo colaborativo. Y, sobre todo, recordó que la escuela continúa siendo un espacio insustituible de construcción de ciudadanía, reconocimiento y esperanza. Para la EPJA, esta constatación posee un profundo significado político: la modalidad nació con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de quienes habían quedado excluidos de

las trayectorias escolares tradicionales. Ese mandato continúa plenamente vigente.

Pero las formas contemporáneas de exclusión son hoy más complejas que décadas atrás. A las desigualdades económicas, territoriales y culturales se suman nuevas brechas vinculadas con el acceso crítico a las tecnologías, la producción de conocimiento y la participación en la cultura digital. Responder a estos desafíos exige fortalecer políticas públicas que promuevan la formación docente permanente, la innovación pedagógica, la construcción de propuestas híbridas y de Educación a Distancia con fuerte presencia tutorial, el acompañamiento de las trayectorias educativas y la ampliación efectiva del derecho a aprender durante toda la vida.

Más que preguntarnos cuánto de la escuela cambió después de la pandemia, el recorrido realizado invita a formular una cuestión diferente y, probablemente, más compleja: ¿cómo construir instituciones capaces de sostener el vínculo pedagógico en cualquier contexto histórico, tecnológico o social?

Lo cierto es que las tecnologías continuarán evolucionando. Cambiarán los dispositivos, las plataformas y las formas de acceder al conocimiento. Lo que difícilmente cambie será la necesidad de contar con docentes capaces de interpretar contextos, reconocer trayectorias, promover el pensamiento crítico y construir relaciones pedagógicas que otorguen sentido al aprendizaje. La educación seguirá siendo una práctica profundamente humana porque trabaja con proyectos de vida, con expectativas, con incertidumbres y con la posibilidad de que cada persona encuentre en el conocimiento nuevas formas de comprender el mundo y de intervenir sobre él.

Por ello, más que preguntarnos qué tecnologías incorporará la escuela en los próximos años, quizás el interrogante que deba orientar nuestras prácticas docentes sea otro: ¿cómo seguir construyendo una educación que, aún en escenarios de profunda transformación tecnológica y social, continúe colocando a las personas, a sus trayectorias y su derecho a aprender en el centro de toda decisión pedagógica? La respuesta a esa pregunta no será definitiva ni única. Pero su búsqueda permanente constituye, sin duda, una de las tareas esenciales de quienes concebimos la educación como una práctica de justicia, de emancipación y de construcción democrática.

Participación política y ciudadana en la modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores: la experiencia del Parlamento Juvenil Bonaerense

Walter Barboza

Introducción

El siguiente trabajo tiene por objetivo dar cuenta de la experiencia desarrollada por los y las estudiantes de la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, en adelante EJAYAM, que cursan sus estudios en el Centro Educativo de Nivel Secundario N. º 453, y cuyas sedes se encuentran en las localidades de Olivera y Pueblo Nuevo, en las afueras de la ciudad de Luján, municipio ubicado en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires, en el desarrollo del denominado Parlamento Juvenil Bonaerense. El mismo está referido a la participación de las y los estudiantes, en los proyectos y programas relacionados con las temáticas educativas y la participación política y ciudadana. A través de este programa, articulado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) y el poder legislativo bonaerense, se intenta que desde la modalidad de EJAYAM, los jóvenes y adultos resignifiquen el valor de la participación política y ciudadana, contribuyan al fortalecimiento del sistema democrático y presenten iniciativas que puedan comenzar a dar una respuesta a sus demandas y necesidades de manera contextual y situada, entendiendo que en el contexto mundial numerosas regiones del planeta avanzan hacia formas políticas menos democráticas y más autoritarias, evidenciándose en el desprecio hacia los pobres, los desvalidos, los migrantes o las diversidades sexuales (Wacquant, 2010). En el caso del CENS 453, la experiencia en estos últimos dos años estuvo relacionada con los denominados contextos problematizadores, que forman parte de la estructura de la propuesta curricular para las escuelas secundarias de la modalidad, entendiendo que los procesos de construcción de la ciudadanía implican para los estudiantes, visibilizar a la política como una verdadera herramienta de transformación social en beneficio de la comunidad de pertenencia y el

reconocimiento de que toda propuesta pedagógica es el resultado de un proyecto político, que en este caso estimula la participación política del estudiantado.

Contexto en el que se desarrolla la experiencia

La Modalidad de EJAYAM es una Dirección Provincial que depende de la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires. A través de la misma la EJAYAM se posiciona como el dispositivo garante de acceso, permanencia y egreso con saberes, desde propuestas alfabetizadoras y de continuidad pedagógica en estudios primarios y secundarios (DGCYE, 2026), al tiempo que se propone producir aprendizajes, crear vínculos sociales significativos, en el que el reconocimiento, la valoración y el cuidado de los estudiantes impacte en las trayectorias de vida.

En ese marco es necesario considerar las definiciones que refieren al sujeto pedagógico de la EJAYAM, es decir a los estudiantes con los cuales se producen los actos educativos en las instituciones de la modalidad. Si bien una primera caracterización da cuenta de un joven con experiencias escolares fragmentadas y menores oportunidades de inserción sociolaboral, también se piensa en un adulto de clase media que en un momento de su vida decide terminar la escuela secundaria para mejorar sus condiciones de trabajo o bien para cumplir con una etapa inconclusa de su vida (DFDP, 2023). Sea cual fuere el caso, podemos afirmar que cuando intentamos realizar una caracterización del sujeto pedagógico de la modalidad, nos estamos refiriendo a sujetos múltiples, diversos, que regresan o ingresan a la escuela secundaria no de una vez y para siempre, sino de manera intermitente. La decisión de volver, además, aparece como una combinación de actividades y decisiones como las de trabajar, migrar, formar una familia (*Resolución 2993/22*). La heterogeneidad de recorridos, trayectos educativos, experiencias de vida, de la población estudiantil es diversa y se complejiza toda vez que la propia propuesta curricular se conforma a partir del reconocimiento de la multiplicidad de territorios y experiencia sociales en las cuales los estudiantes habitan (Villa, 2024).

Estas, precisamente, son las características de los grupos de estudiantes que participan desde hace dos años en la experiencia del Parlamento Juvenil Bonaerense. Estudiantes con trayectos formativos interrumpidos y que regresan a la institución educativa para poder acceder a su certificación de estudios secundarios finalizados. Una población con orígenes diversos, con

trabajos, en algunos casos, informales, con mujeres que se constituyen en jefas de hogar por estar separadas de sus parejas, con hijos menores de edad y en otros casos con hijos mayores, con edades que oscilan entre los 18 y los 70 años, con trabajadores desocupados o bien con empleos precarizados.

Se trata de una población cuyas experiencias de vida portan las marcas de la vulneración de derechos, en un país que por distintas circunstancias históricas, económicas, políticas, sociales y culturales, ha puesto en crisis en más de una oportunidad el sistema de representación política; lo que ha derivado en el imaginario social que la actividad política no se entienda como un derecho de los ciudadanos en el marco de un sistema democrático, sino como el medio para el ascenso social de uno pocos. Si en democracia la distribución desigual del ingreso deriva en la conformación de amplios bolsones de pobreza, en natural que los sectores populares entienden que la democracia y su sistema de partidos tradicionales hayan fracasado en todo lo que la misma promete. En tal sentido, el parlamento Juvenil se configura como el espacio institucional de articulación con la vida escolar para fortalecer la participación de los estudiantes y el compromiso frente a los valores que todo sistema democrático debe propiciar para la resolución de los problemas de la vida cotidiana.

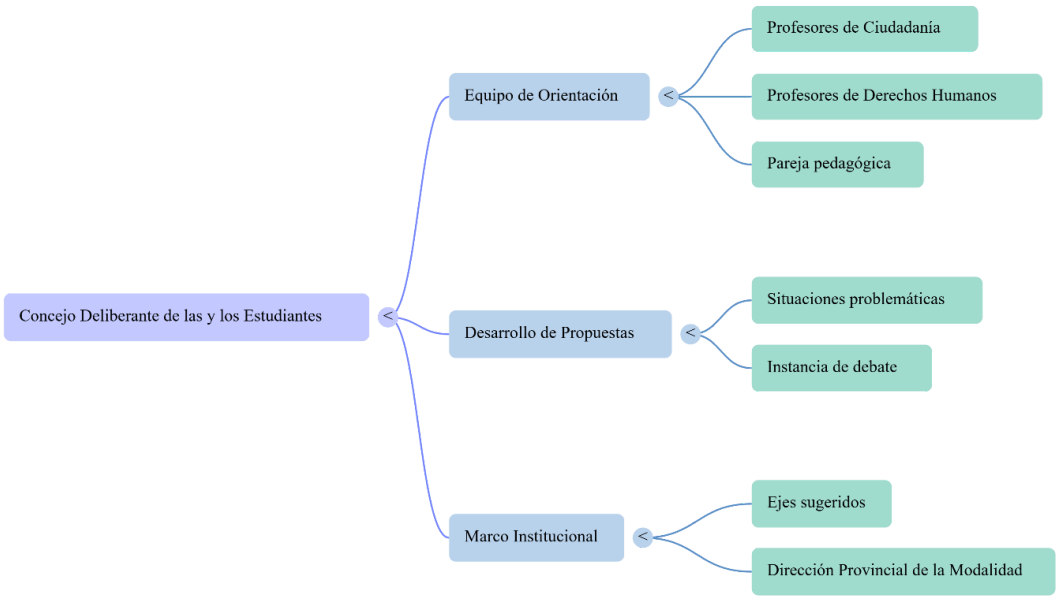
Modalidad de trabajo de la experiencia

El Parlamento Juvenil Bonaerense comenzó a desarrollarse en la provincia de Buenos Aires en el año 2009. Sus antecedentes se remontan al desarrollo del Parlamento Juvenil del Mercosur, un programa nacional que se desarrolló entre el año 2009 y 2023, y cuyo objetivo fue ampliar y profundizar la participación estudiantil en espacios educativos, como así también en el proceso de integración regional del Mercosur (DGCYE, 2026). Es a partir del año 2024 que comienza la participación de la modalidad EJAYAM en el Parlamento Juvenil, entendiendo que se trata de una modalidad en la que año a año crece la matrícula de estudiantes jóvenes que encuentran, a partir de los 18 años, la posibilidad de vincularse nuevamente con las instituciones educativas. Este es uno de los argumentos centrales, aunque es claro que el objetivo de la participación de los adultos y adultos mayores, responde a la necesidad de reconstruir una mirada crítica y reflexiva respecto del valor de la política y la democracia como dispositivos para la resolución de conflictos sociales, la distribución justa y equitativa del ingreso, el cumplimiento del

derecho del acceso a la educación, la salud, la justicia y un trabajo digno, entre otros.

En el caso del CENS 453, la dinámica de trabajo dio cumplimiento a las instancias que prevé el desarrollo del parlamento: por un lado la instancia institucional, con la participación de los y las estudiantes y la comunidad educativa, luego la instancia distrital, con la participación de los estudiantes seleccionados para intervenir en el debate que se desarrolla en los Concejos Deliberantes de la Provincia de Buenos Aires (Denominados Departamento Deliberativo por la legislación bonaerense), y finalmente la etapa provincial que se lleva a cabo en la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires junto a las distintas representaciones de los CENS.

Para el cumplimiento de cada una de las etapas, los profesores de las áreas de Ciudadanía y Derechos Humanos, trabajan conformando una pareja pedagógica que se encarga de orientar las situaciones problemáticas que vayan surgiendo como propuesta para luego ser llevadas a la instancia de debate en el Concejo Deliberante de las y los estudiantes. Estas propuestas giran en torno a ejes sugeridos por la Dirección Provincial de la Modalidad.



Durante 2025 y 2026 la temática de debate propuesta para la región educativa 10 (región que involucra al CENS 453), estuvo vinculado con la problemática *ambiental*. Se trata de uno de los ejes que atraviesa de manera transversal al

conjunto de diseños y propuestas curriculares de la DGCYE. El tema es de sumo interés puesto que la perspectiva teórica y pedagógica para analizar las situaciones problemáticas, parte de comprender al *ambiente* como un territorio en disputa y en el que las situaciones problemáticas no solo se relacionan con el cuidado de ríos, bosques, campos, lagos y montañas, o con la búsqueda de soluciones de carácter ecológicas para el problema de la basura o los desechos industriales, sino con la necesidad de construir una mirada desde las epistemologías de sur a partir de la cual se reconozca y asuma que el problema ambiental es en realidad el emergente de una crisis de civilización (política, social y cultural). En síntesis, parte de una pedagogía del conflicto ambiental para cuestionar el patrón de producción, acumulación y consumo capitalista (Canciani, Telias y Sessano, 2017), ya que su orientación, de acuerdo a esta tesis, pone en riesgo las condiciones de vida del conjunto de las especies del planeta, incluso la humana.



La propuesta elegida permite un abordaje bajo la forma de taller. Los estudiantes eligen el tema, los docentes orientan y acompañan con materiales educativos pertinentes y apelando a los saberes previos de los estudiantes y sus trayectos de vida, en un tipo de dinámica que se funda en la idea de un saber que se construye colectivamente, ya que se concibe a las personas como poseedoras de un saber en particular que se distingue por cualidades específicas (Freire, 2005). Se invita a personas especializada en alguna de las temáticas para organizar un conversatorio, los estudiantes de la institución

participan e intervienen con preguntas y propuestas, se toman notas y luego, una vez finalizade el conversatorio y en las clases siguientes, la pareja pedagógica docente acompaña en la discusión el debate y la redacción de una propuesta que luego será presentada en la instancia distrital y luego a nivel provincial. El tiempo que insume es generalmente el mes de junio, julio, agosto y noviembre. En ese período se deberán desarrollar las tres instancias que prevé el Parlamento Juvenil.

Situaciones problemáticas abordadas

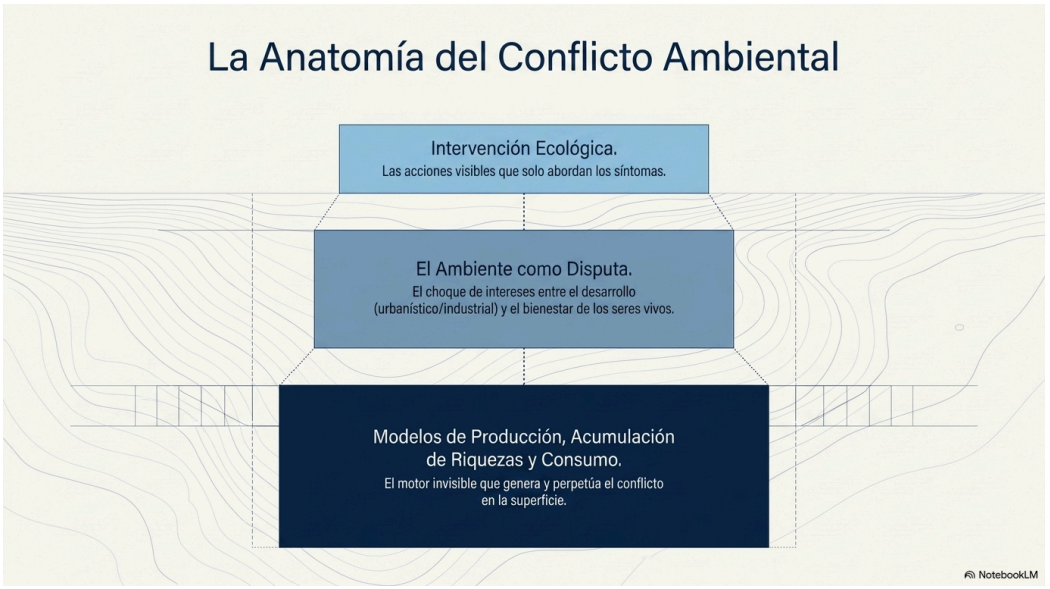
En el año 2025 la problemática elegida fue la del transporte público y las distancias horarias de las frecuencias entre el paso de un ómnibus y otro. Los habitantes de Olivera y Pueblo, y por extensión los estudiantes de ambas localidades, tiene importantes dificultades para salir de la periferia y dirigirse al centro de la ciudad de Luján, epicentro de las actividades administrativas, comerciales, educativas, culturales y de recreación, además de aquellas actividades relacionadas con los organismos públicos de la ciudad. Esta falta de continuidad afecta la vida diaria de vecinos y estudiantes. Por ejemplo, quienes aspiran a continuar sus estudios en una institución de nivel superior, difícilmente puedan coordinar el horario de salida de un empleo para poder abordar un colectivo que los traslade al centro de la ciudad. Del mismo modo que la vida diaria se hace difícil para asistir al médico, realizar un trámite en un organismo público, trabajar, o disfrutar de un fin de semana de actividades culturales. Si el eje temático de debate tenía que ver con el medio ambiente, desde una perspectiva ambiental crítica aportamos la idea de que la falta de un transporte público eficiente impacta directamente en las condiciones de vida de la población, por lo tanto, entendemos esta situación problemática como un problema ambiental que genera desigualdades sociales y la falta de oportunidades para quienes desean continuar con sus estudios fuera de las localidades en las que habitan.



La problemática propuesta por la Dirección de la Modalidad para el año 2026, nuevamente se refiere a la cuestión ambiental. Para este año la pareja pedagógica de docentes va a proponer a los estudiantes la construcción de una mirada sobre el ambiente mucho más profunda, a partir de la cual los estudiantes que participen de las distintas instancias del Parlamento Juvenil puedan comprender de qué hablamos cuando hablamos de ambiente.

Desde la perspectiva ambiental crítica, se pretende que los estudiantes puedan comprender la multiplicidad de dimensiones e implicancias que este tema conlleva, puesto que la perspectiva ambiental propuesta se sustenta en el reconocimiento del ambiente como parte de una disputa, un conflicto en el que se contraponen intereses (Canciani, Telias y Sessano, 2017): allí donde el desarrollo urbanístico avanza desordenadamente hay un impacto en la calidad de vida de la población; allí donde el desarrollo industrial se impone con fuerza, sin considerar sus posibles consecuencias, el impacto será para el conjunto de los seres vivos; y en la medida en que no se admita que los modelos de producción, acumulación de riquezas y consumo, implican procesos de distribución desigual del ingreso, difícilmente podamos problematizar la cuestión *ambiental*. Es decir, se trata de entender que la intervención desde una perspectiva ecológica, es tan solo la punta de un iceberg mucho más profundo y complejo.





Desarrollo de la experiencia

Acerca de los objetivos: Los objetivos de ambas experiencias son las de construir una ciudadanía crítica respecto de sí misma y de los medios con los que cuenta una democracia participativa para poder resolver los problemas de la vida cotidiana, toda vez que los mismos pueden ser presentados como problemas domésticos, aunque debajo de los mismos quedan subsumidos otros tipos de problemas de mayor complejidad.

Acciones desarrolladas: Debate institucional con la participación de estudiantes, docentes y concejales de la ciudad de Luján para el abordaje de las temáticas a presentar en el Parlamento Juvenil Bonaerense. Desarrollo de actividades áulicas orientadas a fortalecer la formación ciudadana con materiales didácticos que refieren a la forma de gobierno nacional, provincial y municipal. Elaboración de un documento para su presentación en la instancia parlamentaria distrital y provincial.

Dificultades encontradas: al tratarse de una población adulta con experiencias políticas democráticas, en algunos casos frustrantes, se pudo observar en el transcurso de las actividades cierto escepticismo por parte de las y los estudiantes respecto a la posibilidad concreta, e inmediatez, de solucionar los problemas planteados.

Estrategias implementadas: se parte en clase con una breve explicación, mapa conceptual mediante, respecto del funcionamiento característico de nuestro

estado nación, su división de poderes y las distintas formas que el mismo va adoptando desde el vértice de la pirámide hasta su base. Se sugieren ejemplos y se construye una dinámica áulica de manera tal que las y los estudiantes entiendan que el problema del transporte público es competencia de una determinada instancia gubernamental, al igual que los problemas ambientales.

Participación de los estudiantes: las y los estudiantes, como ya se mencionó líneas atrás, participan en las tres instancias proponiendo temas, señalando debilidades y fortalezas de las propuestas, sugiriendo caminos posibles para dar forma a los documentos finales que serán presentados, bajo la forma de un documento escrito, en las instancias distrital y provincial de Parlamento Juvenil.

Aspectos relevantes del proceso: el principal aspecto relevante fue el proceso de revertir una mirada condicionada por los prejuicios de las y los estudiantes respecto del verdadero valor de tomar la palabra, hacerse de ella y hacerla circular entre pares, para poder resolver bajo la forma del consenso social, una posición en común que pueda traducirse en una experiencia democrática contextual y situada.

Conclusiones

Uno de los principales aprendizajes de estas instancias educativas, es la posibilidad concreta de poner en valor las formas democráticas de gobierno y la experiencia de participación política de las y los estudiantes en la resolución de sus propias problemáticas: peticionar, redactar un proyecto para solicitar una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos, reconocer cuáles son los caminos para poder iniciar un expediente solicitando las solución de los problemas que los aqueja, resignificar cuáles son las implicancias del sentido de la *justicia social*, al igual que el de la democracia como parte de un proceso de construcción colectiva.

La densidad teórica de la experiencia educativa está dada por la propia práctica, en la cual se ponen en juego nociones como democracia, participación, debate, propuesta, proyecto, parlamento, formas de gobierno, que permiten visibilizar que las y los estudiantes, en tanto ciudadanos, son parte de un todo sobre el cual pueden construir instancias de intervención política y ciudadana.

La estrategia didáctica que favoreció la comprensión del problema del derecho a participar activamente en una democracia fue, sin dudas, los conversatorios organizados con concejales de la ciudad, puesto que los mismos implicaron evacuar dudas respecto del derecho a peticionar o presentar proyectos de ordenanza, en carácter de ciudadanos no electos por el voto popular, o bien comprender los procedimientos para la presentación de proyectos en el Concejo Deliberante. Toda una verdadera instancia de aprendizajes significativos en torno a los valores de la democracia participativa.

Por último, es necesario destacar que la experiencia del CENS 453, intenta ser un aporte al resto de las instituciones educativas respecto de la necesidad de acercar a la comunidad de aprendizajes a otras instituciones tan valorables como aquellas que se dedican a la educación de los adultos. Una perspectiva de este tipo es necesario que sea compartida para ser replicada y fortalecida con otras instituciones afines a la modalidad de EJAYAM.

Bibliografía

DGCYE de la Provincia de Buenos Aires (2026). *La Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores*.

https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-de-jovenes-adultos-y-adultos-mayores/educacion-de

DGCYE, Dirección de Formación Docente Permanente (2023). La práctica pedagógica en la EJAYAM. Postítulo de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos/as. Sujetos y contextos.

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/149_TkUqFQuKNASy2RGoewNTxbYR_3uQ5

DGCYE (2026). *Parlamento Juvenil Bonaerense. Orientaciones para el trabajo docente.*

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2026-04/GU%C3%8DA%20DOCENTE%20PJB%202026.pdf

Resolución 2993/22 (2022). Propuesta Curricular de la Propuesta Curricular del Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-12/Adultos.pdf

Villa, A. I. (2024). *Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Noveduc.

Wacquant, L. (2010). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Canciani, M. L., Telias, A., y Sessano, P. (2017). Pedagogía del conflicto ambiental: hacia la construcción de un abordaje político-pedagógico en educación ambiental. En Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones (Lección 2, pp. 27–43). Ediciones Novedades Educativas.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.ª ed.). Siglo XXI Edito.

Volver a estudiar: animarme a empezar de nuevo

Mónica Capdevila

Volver a estudiar a los 52 años no fue una decisión fácil. Cuando pensé por primera vez en hacerlo, sentí vergüenza. Me preguntaba qué iba a hacer yo, a mi edad, volviendo a sentarme en un aula después de tantos años. Tenía miedo de no poder, de sentirme diferente, de no estar a la altura de lo que se esperaba de mí.

Pero también había algo dentro mío que me decía que tenía que intentarlo. Con el apoyo y el aliento de mi familia y de mis compañeros de trabajo, finalmente me animé. Decidí volver a la escuela para cerrar un ciclo que había quedado pendiente en mi vida: terminar la secundaria.

Ese primer paso fue difícil, pero hoy puedo decir que fue una de las mejores decisiones que tomé.

De a poco fui dejando atrás la vergüenza y los miedos. Conocí personas que se convirtieron en buenos compañeros y fui encontrando mi lugar. Aprendí que volver a estudiar siendo adulto tiene sus dificultades, pero también tiene algo muy especial: uno llega al aula con otra mirada, con otras experiencias y con muchas ganas de aprovechar una oportunidad que quizás durante mucho tiempo creyó que ya había perdido.

Este año me permitió vivir experiencias que nunca imaginé.

Una de ellas fue participar en la Feria de Ciencias con nuestro proyecto «Si hay deuda, que no se note». Para mí fue algo completamente nuevo. Nunca había participado en una Feria de Ciencias y mucho menos había imaginado que algún día tendría que exponer un trabajo y hablar delante de otras personas.

Al principio me daba muchísima vergüenza. Todavía hoy siento un poco de miedo y nervios cuando tengo que hablar frente a la gente. Pero aprendí algo

importante: no siempre hay que esperar a dejar de tener miedo para animarse. A veces hay que animarse justamente teniendo miedo.

Y lo hice.

Trabajamos, aprendimos, nos equivocamos, volvimos a intentar y seguimos adelante. Y ese esfuerzo nos llevó mucho más lejos de lo que imaginábamos: llegamos a la instancia nacional de la Feria de Ciencias.

Ahora estamos por vivir otra experiencia que jamás hubiera imaginado. El lunes viajamos a San Luis junto con el profesor de Matemáticas y una compañera para participar de la instancia nacional. Cuando pienso en todo esto, todavía me cuesta creerlo. La mujer que tenía vergüenza de volver a la escuela hoy está preparando un viaje para representar a su escuela en una Feria de Ciencias.

También tuve el honor de ser abanderada y escolta. Son momentos que guardo con mucho orgullo, porque representan todo el esfuerzo que hice para llegar hasta acá.

Pero este año significó mucho más que estudiar y aprobar materias.

En mi vida personal atravesé momentos muy difíciles. Estuve con depresión y actualmente continúo con mi tratamiento. En ese proceso, volver a estudiar me ayudó muchísimo. La escuela me dio nuevos objetivos, nuevas personas, nuevos desafíos y motivos para seguir avanzando.

No digo que todo haya sido fácil. Todavía hay días en los que aparecen los miedos y las inseguridades. Todavía me da vergüenza hablar delante de muchas personas. Pero ahora puedo mirar esas dificultades de otra manera. Ya no siento que sean una razón para detenerme.

Hoy puedo decir que estoy orgullosa de mí.

Orgullosa de haberme animado. Orgullosa de no haber dejado que la edad fuera un impedimento. Orgullosa de cada trabajo que hice, de cada vez que levanté la mano, de cada exposición, de cada momento en el que tuve miedo y aun así seguí adelante.

Si pudiera hablar con la mujer que fui cuando dejé la escuela, le diría que no se preocupara tanto. Le diría que algún día iba a volver. Que quizás pasarían muchos años, pero que nunca es demasiado tarde para terminar aquello que quedó pendiente.

Y si pudiera decirle algo a una persona adulta que está pensando en volver a estudiar, le diría que se anime. Que la vergüenza pasa, que los miedos se pueden enfrentar y que cada pequeño logro hace que el siguiente paso sea un poco más fácil.

Porque volver a estudiar no fue solamente volver a una escuela.

Fue volver a creer en mí.

Fue descubrir que todavía puedo aprender, que todavía puedo enfrentar nuevos desafíos y que todavía puedo sorprenderme de todo lo que soy capaz de hacer.

Hoy miro hacia atrás y veo cuánto cambié desde aquel primer día. Y cuando pienso en todo lo que todavía me queda por vivir, siento que este no es el final de un ciclo.

Es el comienzo de uno nuevo.

Volver a estudiar significó para mí darme una nueva oportunidad, volver a creer en mí y demostrarme que nunca es demasiado tarde para empezar de nuevo.

Si hay deuda, ¡Qué no se note!

Equipo de Conducción, CENS N. º 451 -Luján-

Es un trabajo de investigación denominado «Si hay deuda, ¡Qué no se note!», desarrollado por estudiantes de 1. º «A» del Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N. º 451 de Luján.

Se trata de una experiencia educativa que surge del proyecto de acción de 1er. año del CENS N. ° 451, abordando una problemática de gran relevancia social: el endeudamiento de las familias, el acceso al crédito y las dificultades económicas que atraviesan estudiantes, docentes y numerosos vecinos y vecinas de Luján. El proyecto surgió a partir de una investigación realizada por los estudiantes, guiado por el profesor Adrián Moreira, sobre situaciones presentes en su propia comunidad educativa, incorporando herramientas matemáticas, estadísticas y de análisis crítico para comprender distintas modalidades de financiamiento y sus costos.

Como parte del trabajo, las y los alumnos desarrollaron el Indicador de Recargo Porcentual Anualizado (IRPA), una herramienta destinada a facilitar la comparación entre diferentes opciones de crédito y contribuir a una mejor comprensión de los costos financieros.

El docente Hugo Moreira y la estudiante Noemí Fernández, quienes compartieron detalles de la investigación, sus principales conclusiones y el impacto que tuvo la experiencia dentro y fuera de la comunidad educativa.

Se destaca el compromiso de los estudiantes del CENS, valorando especialmente una propuesta que vincula los contenidos trabajados en el aula con problemáticas concretas de la vida cotidiana. Asimismo, reconoce el aporte realizado por el equipo educativo y el carácter innovador del trabajo, que promueve herramientas de educación financiera accesibles para la comunidad.

También se valoró la articulación generada entre el CENS N. º 451, la Universidad Nacional de Luján (UNLu), entendiendo que constituye una

experiencia concreta de vinculación entre la educación, la comunidad y las instituciones públicas.

El trabajo de investigación denominado «Si hay deuda, ¡Qué no se note!», es una construcción colectiva de estudiantes y docentes, en el marco de la propuesta curricular que se enfoca en el aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades que implica relacionar los saberes y conocimientos con situaciones de la vida cotidiana y con las prácticas sociales que permita la transformación de la realidad, a lo cual denominamos «Proyecto de Acción», planificados a partir de situaciones problemáticas que surgen de las necesidades e intereses de las y los estudiantes, con el fin de acercar a la escuela con la realidad dando sentido a la enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo de investigación «Si hay deuda, ¡Qué no se note!», comienza con preguntas sobre las deudas de las familias, en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N. º 451 de Luján, por estudiantes de 1. º «A», coordinado por el profesor de Matemática Hugo Adrián Moreira, abordando el endeudamiento de las familias, las dificultades para afrontar los pagos de las cuotas de los diferentes préstamos, obtenidos en las billeteras virtuales y con prestamistas barriales.

Entre el 14 y el 21 de mayo de 2026, las y los estudiantes diseñaron y realizaron una encuesta anónima en la que participaron 72 personas de la comunidad educativa. El relevamiento permitió identificar las formas de endeudamiento, los motivos para solicitar financiamiento y las consecuencias que las obligaciones económicas tienen sobre la vida cotidiana.

Según los resultados del trabajo, el 69,4 % de las personas encuestadas había tomado préstamos, créditos o realizado compras en cuotas durante el último año. Dentro de ese grupo, el 76 % manifestó haber tenido dificultades para pagar a tiempo, mientras que un 26 % señaló que esas situaciones se presentaban con frecuencia.

La investigación también registró efectos vinculados con la salud y los vínculos familiares. El 70 % de las personas consultadas expresó haber sentido

ansiedad por las deudas, el 38 % mencionó problemas de insomnio y el 30% señaló que había atravesado discusiones familiares relacionadas con la situación económica. Además, el 46 % afirmó haber tenido que dejar de comprar medicamentos o postergar una atención médica.

Entre los principales motivos de endeudamiento aparecieron la compra de bienes, con el 62 %; la adquisición de alimentos, con el 44 %; el pago de servicios, con el 26 %; y los gastos de salud o medicamentos, con el 24 %. La tarjeta de crédito fue el instrumento más mencionado, con el 68 %, seguida por las compras en cuotas, con el 58 %. También se registró el uso de billeteras virtuales y préstamos informales.

Las y los estudiantes compararon los datos de su encuesta con información del Monitor de Opinión Pública de Zentrix, informes del Centro de Economía Política Argentina (CEPA) y datos del Banco Provincia. El objetivo fue observar las coincidencias entre las situaciones identificadas en la escuela y las tendencias del endeudamiento a nivel más amplio.

Una de las etapas centrales del proyecto se produjo al analizar una simulación de préstamo del Banco Provincia. En el ejemplo trabajado, solicitaban $100.000 y devolviendo 12 cuotas de $12.984. El total alcanzaba los $155.808, lo que representaba un recargo del 55,8 % sobre el capital solicitado. En las entrevistas realizadas durante la investigación, las y los estudiantes identificaron que la decisión de solicitar un préstamo suele estar determinada por la posibilidad de afrontar la cuota y por la rapidez con la que se obtiene el dinero, antes que por el costo total del financiamiento

Sin embargo, los estudiantes observaron que las tasas informadas por la entidad eran del 91 % y del 140,40 %. La diferencia entre los indicadores bancarios y el cálculo realizado en el aula abrió un interrogante sobre la manera en que se comunica el costo del financiamiento. El docente Hugo Adrián Moreira explicó que esa dificultad fue parte del proceso de aprendizaje

y permitió problematizar la relación entre las herramientas matemáticas y la información que reciben las personas al momento de solicitar un crédito.

El profesor destacó que el proyecto se desarrolló desde una perspectiva de matemática crítica, orientada a utilizar los conocimientos para analizar situaciones estructuradas socialmente. En ese recorrido, las y los estudiantes trabajaron con operaciones básicas, fracciones, porcentajes, proporcionalidad y estadística.

La alumna Mónica Capdevila, una de las expositoras del proyecto, explicó que muchas personas recurren a préstamos informales porque pueden acceder al dinero sin los requisitos que solicitan las entidades bancarias. Sin embargo, advirtió sobre los recargos y las dificultades que pueden aparecer posteriormente para cumplir con los pagos. El trabajo también incluyó testimonios sobre situaciones de hostigamiento y amenazas vinculadas con préstamos informales. Para el equipo docente, estas experiencias muestran que el endeudamiento no se limita a una cuestión de cálculos financieros, sino que también puede involucrar derechos vulnerados, vínculos familiares y salud mental.

El Indicador de Recargo Porcentual Anualizado (IRPA)

Con el fin de estandarizar la comparación entre distintas ofertas de financiamiento, se desarrolló el IRPA (Indicador de Recargo Porcentual Anualizado). Este indicador traduce 17 cualquier costo del crédito, independientemente del plazo o la periodicidad de las cuotas, a una cifra de porcentaje anual de 365 días.

La metodología de cálculo del IRPA se sustenta en tres pasos que permiten la estandarización temporal del costo del crédito:

1. Determinación del Porcentaje de Recargo Total: Se calcula la relación porcentual entre el costo adicional (total pagado menos el monto solicitado) y

el capital inicial. Recargo Total (%) = [(Total Devuelto - Monto Solicitado) / Monto Solicitado] x 100.

2. Cálculo del Recargo Diario: Se distribuye el recargo total a lo largo de los días que dura el plazo del préstamo. Recargo Diario = Recargo Total (%) / Plazo en días.

3. Anualización: Se proyecta este valor a un período estándar de 365 días para obtener la tasa anualizada. IRPA (%) = Recargo Diario x 365.

Este procedimiento garantiza que préstamos con plazos heterogéneos (diarios, semanales o mensuales) sean comparables bajo una misma unidad de medida temporal.

Alcance: Su función principal es facilitar la comparación equitativa entre créditos formales e informales, permitiendo identificar rápidamente cuál alternativa es más costosa en términos temporales.

Limitaciones: El IRPA funciona como una herramienta de aproximación y comparación para el usuario. No reemplaza a los indicadores financieros técnicos (como el CFT), ni capturas variables de interés compuesto o costos administrativos ocultos, por lo que debe ser interpretado como una referencia de «costo relativo» para la toma de decisiones.

Fue seleccionado para representar a la provincia de Buenos Aires en la Feria Nacional que se realizará del 6 al 9 de octubre en la ciudad de San Luis.

Una investigación sobre las deudas de la comunidad educativa.



Cuando la matemática se encuentra con los números de los bancos.



La urgencia económica y el costo de las decisiones.

«La mayoría mira si puede pagar la cuota y no ve lo que termina pagando al final», sostuvo Capdevila al referirse a las decisiones que se toman al solicitar un crédito. La estudiante también relató que, según las conversaciones

desarrolladas durante la investigación, algunas personas utilizan el financiamiento para cubrir necesidades básicas como alimentos, servicios o medicamentos.

Una propuesta de matemática crítica

El proyecto del CENS N. ° 451 se inscribe en una concepción de la educación de jóvenes y adultos que busca vincular los contenidos escolares con las experiencias y los problemas de la vida cotidiana. La directora de la institución, Sofía Basile, destacó que la modalidad de educación de adultos promueve el trabajo con proyectos que parten de realidades compartidas por quienes integran la comunidad educativa.

«Encontrar ese punto común en donde aquel contenido que vos venís a aprender y a trabajar efectivamente ves que tiene un sentido social y que se aplica a tu realidad cotidiana, en definitiva, es eso lo valioso», expresó Basile.

En la investigación, los conocimientos previos de los estudiantes sobre la administración de los ingresos y las dificultades económicas se convirtieron en un punto de partida para el trabajo matemático. Las operaciones con números naturales se utilizaron para calcular totales y recargos; los porcentajes, para analizar la encuesta; y la proporcionalidad, para desarrollar el indicador.

El recorrido también se articuló con contenidos vinculados con la sociología, la psicología y la salud, con el propósito de observar las consecuencias que el endeudamiento puede tener en diferentes dimensiones de la vida de las personas. Moreira definió su rol docente como el de poner las herramientas a disposición de los estudiantes para que puedan utilizarlas en el análisis de su realidad.

Del aula al Concejo Deliberante y la Universidad Nacional de Luján

El Concejo Deliberante de Luján aprobó por unanimidad, durante la última Sesión Ordinaria, una Resolución impulsada por el Bloque Fuerza Patria que declara de interés educativo el trabajo de investigación. Además, se acordó una acción de extensión con la Universidad Nacional de Luján (UNLu), con la colaboración del Licenciado Luciano Della Bona. Estudiantes de Contador Público de las asignaturas Matemática Financiera y Contabilidad Intermedia participarán en talleres junto con el CENS entre agosto y octubre.



Para Capdevila, el alcance que tuvo la investigación superó las expectativas iniciales del grupo. La estudiante señaló que el proyecto comenzó como una propuesta para participar en una feria de ciencias, pero terminó generando nuevas instancias de exposición e intercambio.

El desafío de representar a la provincia de Buenos Aires

La primera presentación del proyecto se realizó en la Feria Regional de Educación, Arte, Ciencias y Tecnología de Luján. Luego, el grupo fue seleccionado para participar en la instancia provincial, que se desarrolló del 1.° al 3 de septiembre en la localidad de Mar Chiquita. La clasificación a la instancia nacional representa un nuevo desafío para las estudiantes expositoras, Mónica Capdevila y Noemí Fernández, quienes participan en representación de un curso integrado por 12 estudiantes.

La delegación viajará a la provincia de San Luis para participar de la Feria Nacional de Educación, Ciencias y Tecnología, del 6 al 9 de octubre. Allí, el grupo presentará una investigación que comenzó con el análisis de las deudas de su comunidad y que, a través de la matemática, buscó aportar herramientas para comprender los costos del financiamiento.

Como sintetizó Basile, el objetivo es que el conocimiento construido no quede limitado a la exposición escolar, sino que pueda convertirse en un recurso de utilidad para quienes enfrentan decisiones económicas en su vida cotidiana.

TRAYECTORIAS QUE ENSEÑAN

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.



ISBN 978-631-91442-2-2

Directores
Cristo José de León Perera
Germán Bandoni
Silvina Aguilar Santa Cruz
Javier Augusto Nicoletti
Walter Gadea
Diego López García

Universidad de Huelva
POLARIS centro de día
Comité Paralímpico Argentino
ACADEMY