

Integralidad ⁹₍₁₎ sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Asistente de edición

Mag. Carla Bica
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Ayudante de edición

Martina Eva García
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Comité Científico Académico:

Dr. Agustín Cano
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

Aprendizaje, planificación educativa y territorio. Un Espacio de Formación Integral en diálogo con las parentalidades en la adolescencia

*Alvaro Silva Muñoz¹, Farah Chalup², María Eugenia García³,
Micaela González⁴, Natali Marta⁵, Jimena Pérez⁶,
María Pía Viera⁷, Marcia Lezcano⁸*

Recibido: 23/02/2023; Aceptado: 19/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.9>

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de los principales ejes de las prácticas integrales inscriptas en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Aprendizaje, planificación educativa y territorio: retroalimentación para un proyecto educativo a través de los aprendizajes de las jóvenes que participaron de su trayectoria».

En efecto, la formación integral estuvo dada por la articulación del recorrido teórico propio del curso Profundización en Teorías del Aprendizaje y del Sujeto con una intervención práctica simultánea —que implica definir, entre otros elementos, estrategias de investigación— en la zona de Jardines del Hipódromo (Montevideo) realizada durante el segundo semestre del 2022.

En dicho territorio, desde el 2000, Casa Lunas se constituye como un centro de atención a adolescentes madres y padres con sus hijos e hijas que además, en general, pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Durante su breve

- 1 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. alvaro.silmu@gmail.com
- 2 Facultad de Psicología, Universidad de la República. farahchalup.psyco@gmail.com
- 3 Facultad de Psicología, Universidad de la República. ma.eugeniagarcia24@gmail.com
- 4 Facultad de Psicología, Universidad de la República. mickyoo96@gmail.com
- 5 Facultad de Psicología, Universidad de la República. natalinmso4@gmail.com
- 6 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. anemijperez@gmail.com
- 7 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. piaviera@gmail.com
- 8 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. marciaifd2016@gmail.com

participación, los y las jóvenes transitan diversas experiencias que apuestan a integrar su maternidad y paternidad en procesos de creciente autonomía personal y social.

Si bien durante estos veinte años de trayectoria han transitado más de cuatrocientos jóvenes por Casa Lunas, realizar una sistematización de las egresadas —en su mayoría, mujeres— ha quedado postergado. Mediante entrevistas a ellas, se profundizó en aquellos aspectos que actualmente valoran como aprendizajes.

Asimismo, tuvieron lugar algunas instancias con el equipo de educadores y otros profesionales, de modo de, por un lado, conocer la intencionalidad educativa que anima el proyecto institucional, sus objetivos y las acciones; por el otro lado, intercambiar sobre los emergentes que surgen de las entrevistas, haciendo foco en las coincidencias o las distancias entre las percepciones de las jóvenes y las de los educadores/as.

De este modo, se favoreció una retroalimentación para Casa Lunas. A la vez que, para quienes participamos del EFI (estudiantes y docente), este constituyó una experiencia formativa que reúne a distintos actores y problematiza la siempre vigente discusión sobre el cambio social.

Palabras clave: aprendizaje, planificación educativa, territorio

Resumo

Este artigo tem como objetivo explicitar os principais eixos das práticas integrais registradas no Espaço Integral de Formação (EFI) «Aprendizagem, planejamento educacional e território: feedback para um projeto educativo através da aprendizagem das jovens que participaram de sua trajetória».

Com efeito, a formação integral deu-se pela articulação do percurso teórico da unidade curricular «Aprofundamento nas Teorias da Aprendizagem e do Sujeito» com uma intervenção prática simultânea —que envolve definir, entre outros elementos, estratégias de investigação— na área Jardines do Hipódromo (Montevideu) realizado durante o segundo semestre de 2022.

Neste território, desde 2000, a Casa Lunas se estabelece como um centro de acolhimento para mães e pais adolescentes com seus filhos e filhas que também, em geral, pertencem aos setores mais vulneráveis da nossa sociedade. Durante a sua breve participação, os jovens passam por diversas experiências que visam integrar a sua maternidade e paternidade em processos de aumento da autonomia pessoal e social.

Embora durante estes vinte anos de experiência tenham passado pela Casa Lunas mais de quatrocentos jovens, a realização de uma sistematização dos formandos —na sua maioria mulheres— foi adiada. Por meio de entrevistas com eles, nos aprofundamos nos aspectos que atualmente valorizam como aprendizagem.

Da mesma forma, ocorreram algumas reuniões com a equipe de educadores e demais profissionais, para, por um lado, conhecer a intenção educativa que anima o projeto

institucional, seus objetivos e ações; por outro lado, trocar ideias sobre as questões emergentes que emergem das entrevistas, centrando-se nas coincidências ou distâncias entre as percepções dos jovens e as dos educadores.

Desta forma, o feedback foi favorecido para a Casa Lunas. Ao mesmo tempo, para nós que participamos do EFI (alunos e professores), Constituiu uma experiência de formação que reúne diferentes atores e problematiza a discussão sempre atual sobre a mudança social.

Palavras chave: aprendizagem, planejamento educacional, território

Abstract

This article aims to give an account of the main axes of the integral practices registered in the Integral Training Space (hereinafter, EFI) «Learning, educational planning and territory: feedback for an educational project through the learning of the young people who participated of his trajectory».

Indeed, the comprehensive training was given by the articulation of the theoretical route of the course «Deepening in Theories of Learning and the Subject» with a simultaneous practical intervention — which implies, among other elements, research strategies— in the Jardines del Hipódromo area (Montevideo), carried out during the second semester of 2022.

In said territory, since the year 2000 Casa Lunas has been a care center for adolescent mothers and fathers with their sons and daughters; in addition, in general, they belong to the most vulnerable sectors of our society. During their brief participation, the young people go through various experiences that aim to integrate their maternity and paternity into processes of growing personal and social autonomy.

Although during these 20 years of experience more than 400 young people have passed through Casa Lunas, carrying out a systematization of the graduates (mostly women) has been postponed. Through interviews with them, we delved into those aspects that they currently value as learning.

Likewise, some instances took place with the team of educators and other professionals, in order to: a) on the one hand, learn about the educational intention behind the institutional project, its objectives and actions; b) exchange on the emergent ones that arises from the interviews, focusing on the coincidences and/or distances between the perceptions of the young people and those of the educators.

In this way, a feedback for Casa Lunas was favored, while for those of us who participated in the EFI (students and teacher), it constituted a formative experience that brings together different actors and problematizes the always current discussion on social change.

Keywords: learning, educational planning, territory.

Introducción

Como fue anticipado, Casa Lunas es un centro de atención a adolescentes padres y madres junto a sus hijos/as que desarrolla su acción desde el 2000 en la zona de Jardines del Hipódromo (Aparicio Saravia 3101, esquina General Flores). Es llevado adelante por una asociación civil que en sus inicios estuvo estrechamente vinculada a la Congregación Salesiana (Iglesia católica) y que confía la gestión cotidiana a un equipo de dirección. Precisamente, mientras se desarrolla el Espacio de Formación Integral (EFI), quien figura como su docente responsable es el coordinador general de Casa Lunas.

En la actualidad, además de este centro, se gestiona el Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) Casa Soles y el programa Rumbo Integrado (opción textil). El centro Casa Lunas y el CAIF Casa Soles han suscripto convenios con el INAU y el programa Rumbo Integrado se desarrolla sobre la base de un acuerdo con CETP-UTU. Como parte de estos convenios, Casa Lunas cuenta con una planificación anual y un proyecto de centro que fundamentan y orientan sus acciones.

Casa Lunas recibe a jóvenes de hasta 18 años y sus hijos/as de hasta dos años; en total, el convenio abarca a sesenta sujetos de derecho. Lo hace desde las 12.00 a las 18.00 horas y ofrece almuerzo, talleres (salud, derechos, emociones, arte, educación física, psicomotricidad) y merienda. Algunas de estas jóvenes también participan de Rumbo Integrado desde las 8.00 hasta las 12.00 horas, mientras se garantiza el cuidado de sus hijos/as. En particular, Casa Lunas cuenta todos los años con un taller de egreso que intenta sintetizar experiencias y aprendizajes como herramientas para desarrollar proyectos de vida autónomos y sustentables.⁹

Por otro lado, Casa Lunas ha impulsado instancias y articulaciones interinstitucionales que retroalimenten su proyecto educativo: organizó dos seminarios con motivo de su décimo y de su vigésimo aniversario, publicó un libro y varios informes junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Unión Europea, etc. También ha recibido aportes de cooperación internacional como, por ejemplo, la Embajada de Japón. Actualmente, recibe practicantes de la Tecnicatura de Educador en Primera Infancia (0 a 3 años) ofrecida por Cenfores.

9 Es posible ampliar estas referencias en www.casalunas.org.

Imagen 1. Casa Lunas



Fuente: www.casalunas.org

De todos modos, contar con la perspectiva de las egresadas siempre ha sido un desafío, en la medida en que, de por sí, constituyen una población dispersa y ya no frecuentan el centro. Por otra parte, las urgencias cotidianas hacen que se tienda a postergar otras esferas para profundizar, analizar, intercambiar. Contar con un espacio como el que ofrece un EFI favorece un doble objetivo: recuperar la voz de las participantes del proyecto y dinamizar el intercambio entre los integrantes del equipo profesional con otros colectivos (en este caso, con estudiantes de la Universidad de la República [Udelar]).

En efecto, constituyen dos aristas de la extensión universitaria que se impregnan de la pedagogía de Paulo Freire (1998). En relación con la primera, las estudiantes de este EFI, en la medida en que convocamos a las egresadas a espacios para dar la palabra, nos vemos interpeladas por otras lecturas del mundo que invitan a su transformación.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (Freire, 1998, p. 100).

Estos rasgos constitutivos de la extensión, al desplegarse en el contexto de un EFI, contribuyen a consolidar su curricularización (Arocena, 2011), favoreciendo el carácter integral de la propuesta. Las estudiantes tienen la oportunidad de contar con una mayor conexión con la realidad que está más allá de las aulas y de afianzar su compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de las personas; asimismo,

[en] la interacción entre diversos actores y saberes que constituye la extensión, los actores universitarios tienen entre sus cometidos específicos el de aportar los resultados de investigación de la mayor calidad a la construcción de soluciones a problemas de la comunidad (Arocena, 2011, pp. 16-17).

Con relación a la segunda, se trata de poner en común saberes que se construyen y se nutren de diferentes experiencias y vertientes. Ello implica disponibilidad para el diálogo, elemento clave del aprendizaje que recorrimos como estudiantes de Udelar en procesos de formación.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad [...] El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad [...] ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un «ghetto» de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son «esa gente» o son «nativos inferiores»? [...] La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad [...] No pueden ser compañeros de pronunciación del mundo [...] En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 1998, pp. 103-104).

En este sentido, el diálogo entre estos saberes específicos también constituye un privilegiado punto de apoyo para el desarrollo de la integralidad del EFI, ya que contribuye a pasar de una enseñanza basada en disciplinas a una enseñanza basada en problemas (Arocena, 2011), con el aporte de quienes los conocen por experiencia directa. A su vez, ello conduce a que la investigación conecte mejor con los problemas de la comunidad al hacer visible, en una suerte de retroalimentación, la pertinencia del conocimiento avanzado y lo que pueden hacer por el progreso colectivo aquellas personas altamente calificadas.

Algunos elementos teóricos a considerar

Sin ánimo de exhaustividad, se hace necesario abordar algunos aspectos teóricos que serán centrales en el análisis posterior. Como se mencionó, el EFI se apoya en tres pilares: aprendizajes, planificación educativa y territorio.

Con relación a los aprendizajes —y tratando de evitar aquí una discusión sobre sus múltiples concepciones que resultaría pertinente y relevante— se parte de una noción muy básica postulada por Schunk (2012), que apuesta a sentar un denominador común incipiente, reuniendo un conjunto amplio de elementos validados por la mayoría de los profesionales de la educación: «El aprendizaje es un cambio perdurable en

la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia» (p. 3). Estos componentes son los que servirán de base para el diálogo con las jóvenes que participaron de Casa Lunas; es decir, explicitarán, desde sus propias percepciones, qué visualizan como cambios vitales en los que Casa Lunas contribuyó, cómo se incorporaron y sostuvieron a lo largo del tiempo y cómo se favorecieron las experiencias educativas que los propiciaron.

Una de las claves para sostener los aprendizajes a lo largo del tiempo guarda relación con sus posibilidades de transferencia. Ello, según las teorías cognoscitivas «ocurre cuando los aprendices entienden cómo se aplica el conocimiento en diferentes contextos» (Schunk, 2012, p. 24). Se trata de brindar herramientas pasibles de ser trasladadas a diferentes escenarios de la vida cotidiana y utilizadas de varias maneras según la necesidad requerida. Es así como la transferencia «se refiere a la aplicación del conocimiento y las habilidades en formas nuevas, con nuevos contenidos o en situaciones distintas de aquellas en que fueron adquiridas» (Schunk, 2012, p. 23). Es una apuesta similar la que se conforma desde lo que Ubal, Varón y Martinis (2011) caracterizan como aprendizaje situado, en tanto

... la noción de aprendizaje situado permite recuperar otros tipos de aprendizaje que se conocen genéricamente como aprendizajes de la vida cotidiana y que están más directamente relacionados con la resolución situada de tareas específicas para la supervivencia del grupo social, a la vez que se basan en «fondos de conocimiento» (Moll y Greenberg, 1993) distribuidos entre los sujetos y ligados a la historia de su comunidad (p. 140).

En relación con esta cuestión, se indagará acerca de cómo los educadores/as de Casa Lunas autoperceben cómo se apuesta a fortalecer la transferencia a través del desarrollo de su proyecto y sus acciones, y cómo las egresadas de Casa Lunas, efectivamente, visualizan que han puesto en acción, en otras situaciones vitales, aprendizajes adquiridos a partir de su participación en Casa Lunas.

Abordar el potencial de la transferencia en los aprendizajes implica centrar la educación en la relación del sujeto con el mundo. En este sentido, Meirieu (1998) señala que debemos apartarnos de concebir la educación como *fabricación* del sujeto y, por el contrario, habilitar su construcción en el mundo:

Su tarea [la de la educación] es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes [...] y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartaje un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (p. 70).

Se apuesta al ejercicio progresivo de la autonomía del sujeto, ofreciendo al educando espacios, medios materiales, de apoyo y conocimiento sobre organización individual

y colectiva, donde el adulto participe como *andamio* y sea ese sostén, que le será retirado «de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia» (Meirieu, 1998, p. 87). De hecho, se intenta traducir este andamio —este sostén— en una hospitalidad propia de una *casa*. En efecto, la noción de casa constituye un componente del imaginario social que se construye en Casa Lunas, que educadores/as ofrecen y que jóvenes participantes recrean. En este sentido, tomamos la noción de imaginario social planteada por Fernández (2007), quien la entiende como el conjunto de valores, normas, leyes y significaciones por las que un colectivo se instituye como tal, y en el entramado de las relaciones materiales y sociales que se construyen va instituyendo sus significaciones.

Ser *casa* adquiere determinados significados para quienes frecuentan esta experiencia. Las jóvenes inscriben su recorrido en los elementos instituidos que Casa Lunas ofrece, a la vez que sus subjetividades se reconfiguran y aportan elementos instituyentes que, simultáneamente, le otorgan nuevos significados. Y es así que también tiene lugar otro aprendizaje: el aprendizaje institucional de Casa Lunas, es decir, lo que Pérez Gomar (2013) caracteriza como el aprendizaje sobre su propia marcha, que se refleja en la toma de decisiones que hacen a la proyección de la institución, así como también a su día a día.

Una parte importante de estas proyecciones se pone en juego en las planificaciones institucionales. Se trata de momentos de explicitación de intenciones que se articulan con decisiones y acciones; es la caracterización de la planificación tal como la propone Matus (2020), como «cálculo que precede y preside la acción» (p. 24). En esta planificación, el equipo de educadores/as¹⁰ actualiza sus objetivos, que incluyen tanto una reflexión ético-política sobre sus fundamentos como conceptualizaciones acerca de las relaciones con la comunidad, la sociedad y el mundo: perspectivas de derechos y de género; horizonte contracultural que abra espacios para el ejercicio de la dignidad humana; reconocimiento de la primera infancia y de la adolescencia como sujetos históricos, entre otros.

Desde un abordaje estratégico-situacional postulado por Matus (2020), la planificación adquiere una dinámica tal que se genera una retroalimentación entre la estrategia delineada con sus horizontes de más largo aliento y la situación coyuntural e histórica que, en la interacción de sujetos e instituciones, generan emergentes que potencian o interpelan la estrategia renovándola. Las propias jóvenes, con su participación y sus voces expresadas en diferentes ámbitos y oportunidades y con sus movimientos inscriptos en contextos de precariedad vital de toda índole, incorporan inquietudes y sueños en esta planificación.

En efecto, la planificación de cualquier institución evidencia las tensiones entre el adentro y el afuera, en las fronteras entre ella y el medio: jóvenes que llegan con

10 En adelante, con el genérico «educadores/as» nos referimos a todos los adultos que conforman el equipo de Casa Lunas que, más allá de la especificidad de su rol, profesión o titulación, se vincula con las adolescentes con intencionalidad educativa.

distintas historias y experiencias vitales con las que se establece una relación educativa y en la que la institución tiene unos modos singulares de proponer elementos para tejer una relación personal y social con ese mundo (Charlot, 2008), más allá de sí. Historias que muestran la complejidad de la vulnerabilidad social y que requieren iniciativas articuladas de Casa Lunas con otros actores, en distintos niveles: desde relaciones con equipos de otras instituciones de la zona hasta vínculos con programas y políticas sociales que habilitan a desplegar movimientos personales en el seno de las estructuras sociales. Este horizonte de mayor dignidad humana para todos y todas constituye un fuerte incentivo para la cooperación entre organizaciones —incluso con intereses contrapuestos— colocando recursos en común y construyendo reglas formales e informales de juego (Repetto como se citó en Marianovich, 2021).

De esta forma, se amplía la noción de territorio, que no solo remite a una zona geográfica en la que viven, con cierto predominio, las jóvenes que llegan a Casa Lunas, sino que partiendo de esta geografía se construyen distintas sinergias: sinergia cognitiva, relacionada con el intercambio de información y conocimiento entre las partes; sinergia de procesos y actividades, que permite el desarrollo de actividades conjuntas; sinergia de recursos, referida al logro de la complementariedad entre los participantes a nivel presupuestal y de competencias en juego; sinergia de autoridad, en tanto la coordinación exige decisión y fuerza política para crear convergencias y articulaciones; sinergia cultural, a partir de la cual se genera un acercamiento entre las culturas de los distintos actores involucrados, promoviendo un intercambio de saberes (Licha y Molina como se citó en Marianovich, 2021).

Estas consideraciones guardan relación con cómo se ha construido la noción de territorio y cómo operan en él los diferentes actores, a la vez que también nos desafían a intentar visualizar cómo los sujetos —en este caso, las adolescentes— se apropian, se mueven y viven en él. Según Paleso (2020), el territorio, en estos últimos tiempos, se vincula a una reconfiguración del Estado y de las relaciones de este con otros actores: se trata de una *optimización* (racionalidad económica) de recursos, medios y energías, reactivando una polaridad *sociedad/comunidad*. En esta relación, las comunidades se (auto) activan, delinear perfiles identitarios, desarrollan prácticas y articulan demandas.

En este marco, los sujetos y, por tanto, las adolescentes de Casa Lunas pueden ser beneficiarios de programas sociales, vecinos, clientes. Pero, en todo caso, advierte Paleso (2020), se trata de individuos que deben tomar sus precauciones y elegir entre las opciones disponibles, o crear nuevas, gestionando sus propios riesgos. Apoyado en Castel, Paleso sostiene que el riesgo tiende a sustituir en la actualidad a la *peligrosidad*. En este sentido, como se verá más adelante, las jóvenes se referirán a múltiples aristas acerca de cómo opera el territorio como contexto: en cómo se aprecia el embarazo en la adolescencia, en la crianza de sus hijos/as, en las perspectivas de transitar espacios de educación o de trabajo, en cómo se definen estrategias de sobrevivencia en el acceso a la vivienda y a la alimentación, entre otras. Casa Lunas (ubicada

en Jardines del Hipódromo) forma parte de este escenario en el que se conforma la tensión entre dar continuidad a políticas de Estado, *administrar* el riesgo social y promover la participación de la comunidad —en este caso, de las adolescentes de la comunidad—.

Algunas opciones para acercarnos a Casa Lunas

Dado el interés por indagar en las percepciones de las egresadas sobre sus propios aprendizajes y en los pareceres de los educadores/as sobre su intencionalidad pedagógica, la investigación desarrolla un enfoque metodológico cualitativo.

En primera instancia, se consideró el libro *Sistematización de la experiencia*, publicado por la misma Casa Lunas (2007) con apoyos del PNUD, para contextualizar la investigación. De esta forma, su lectura colabora para entender cómo se han desarrollado las prácticas de la institución a lo largo de los años desde su fundación.

En un segundo momento (hacia finales de agosto) se visitó Casa Lunas con el propósito de conocer el establecimiento, las personas que lo habitan y las actividades que allí se llevan a cabo; ello favorece la construcción de un lenguaje común con el que las estudiantes de la Udelar cuentan como referencia para comprender mejor las interacciones en la etapa posterior. Este intercambio fue objeto de análisis en el curso Teorías del Aprendizaje y del Sujeto, retroalimentando la reflexión teórica y los emergentes surgidos en el campo: se anotaban observaciones acerca de la utilización de los espacios, el uso del tiempo, la participación de los integrantes del equipo profesional de Casa Lunas, a la vez que elementos relevantes surgidos en las conversaciones, en los juegos, en el almuerzo compartido con las actuales jóvenes que participan de Casa Lunas. De todos modos, estas cuestiones solo operarán como contexto en el análisis del contenido de las entrevistas y no se incluirán, al menos en este artículo, como parte del propio análisis.

Una vez que las participantes del EFI transitaron por el espacio, durante setiembre se desarrollaron las entrevistas a los educadores/as que se desempeñan en Casa Lunas y a las jóvenes egresadas de la institución.

Hasta mediados de octubre, que fue cuando se decidió finalizar el trabajo de campo para avanzar en el análisis de la información recabada, se entrevistó a 14 educadores/as y técnicos y a 27 egresadas de diferentes años, que actualmente tienen entre 22 y 37 años. A ellas se llegó a través de datos puntuales que todavía conservaban algunos educadores/as (contactos por redes sociales, celulares que no habían cambiado desde que participaron de Casa Lunas, entre otros) y que se nos facilitaron. Si bien se intentó contactar a otras más, no se contaba con los datos actualizados o no hubo respuesta. Las estudiantes del EFI son siete y distribuyen su presencia en Casa Lunas, de a una o de a dos, una vez por semana, con lo que se cubren casi todos los días de la semana hábil. Por tanto, los contactos los generaba cualquier estudiante y se

agendaba la entrevista; según la disponibilidad de la egresada, esta era conducida por la misma estudiante o por otras.

Se implementaron entrevistas en profundidad, ya que permiten reconstruir acciones pasadas de las egresadas y conocer detalles del tiempo presente que pueden ser compartidos por los y las educadoras. Iniciaron con preguntas descriptivas que facilitaron que cada uno desarrolle y brinde información para la investigación, para luego ir profundizando en aspectos que implican valoración, opinión fundamentada e interpretación. Las entrevistas se llevaron a cabo en Casa Lunas. Esto se determina con el fin de generar un clima cómodo y seguro a la hora de realizarlas y, en el caso de las egresadas, para intentar avivar una sensación de pertenencia, con el objetivo de motivar su memoria para que aparezcan aquellos recuerdos, experiencias y vivencias transitadas en Casa Lunas que puedan generar una conversación más rica en detalles. Finalmente, se elaboró un informe final, cuyos ejes centrales fueron compartidos con el equipo de educadores/as y técnicos de Casa Lunas en diciembre.

Algunos emergentes centrales

A los efectos de brindar cierta unidad a un conjunto de información tan vasto, esta información se agrupa según tres ejes centrales: proyecto de vida de las jóvenes (tanto en relación con el estudio y el trabajo como con las herramientas para desenvolverse en el futuro); prácticas de crianza de sus hijos/as, y convivencia (con las otras participantes y en la sociedad).

Proyección vital

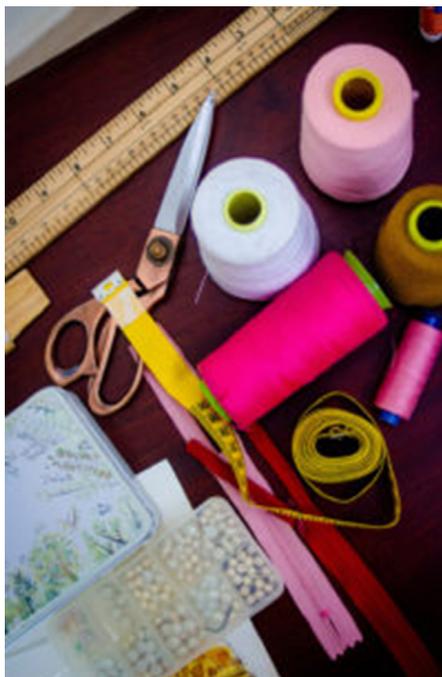
Ciertamente, podemos hablar de proyecto cuando existe algún tipo de horizonte que permite, aunque sea mínimamente, encadenar diversas acciones realizadas con algún sentido asignado.

En este sentido, algunas egresadas aluden a un primer elemento clave: cómo son recibidas y qué espacio se abre: «Hubo una educación [...] de que por ser madre joven no tenía que dejar de proyectarme. Nosotras creíamos que teníamos un hijo y la vida se terminaba ahí. Te hacían ver que había mucho más para adelante». Se trata de la hospitalidad a la que se refería Meirieu (1998) y de un primer aprendizaje en la medida que «creían» (apreciaban la realidad de una manera) y «te hacían ver» (se mostraba otra), lo que abría la posibilidad de un cambio.

Más específicamente, las egresadas se refieren a algunos talleres y emprendimientos educativo-laborales que se propusieron en Casa Lunas: textil y de elaboración de jabones (en el horario de la mañana) como antecedente de la actual propuesta del programa Rumbo Integrado. Más allá de los conocimientos específicos de los talleres, ellas explicitan algunos aprendizajes que pueden, tal vez, transferir a otras situaciones, como señalábamos con Schunk (2012) al inicio de este artículo:

... eso lo aprendí con el emprendimiento de jabones, que si nosotras nos proponemos hacer algo, lo vamos a poder hacer, teniendo una organización, aprendimos a administrar la plata [...] aprendí que cuando uno tiene un propósito, tiene que ir detrás de eso y canalizar las cosas de otra manera.

Imagen 2. Opción textil: talleres educativo-laborales



Fuente: www.casalunas.org

También, en otros diálogos, las egresadas aluden a elementos que dan cuenta de apostar a la continuidad educativa como ítem constitutivo del proyecto vital:

Me incentivaron para que hiciera el liceo nocturno, a estudiar [...] Y mi primer trabajo fue [se omite el dato para preservar la privacidad de la entrevistada] [...] ellos se aseguraron de que yo tuviera un trabajo y estuviera bien económicamente y estudiara. Y por suerte pude terminar hasta tercero y tener mi trabajo. Me ayudaron al progreso, me motivaron [...] Me gustaría hacer un poco más y ser enfermera, para seguir avanzando, para que mis hijos vean que hay que seguir y seguir y no rendirse...

En el recorrido de Casa Lunas, adquiere centralidad el cuestionamiento a los estereotipos de género como componente clave de un proyecto de vida que intente impedir una reproducción sociocultural y económica de la exclusión. Al respecto, una egresada planteó:

Pasaba de estar todo el día acá a hacer todo en mi casa, a cocinar, a limpiar. Mi padre trabajaba en la construcción, ensuciaba mucho, la ropa se la lavaba a cepillo en la pileta [...] de alguna forma necesitaba cuidarme un poco.

Se trata de una circulación acotada en el territorio, un territorio que se configura como gueto, como, prácticamente, un encierro en una casa; como territorio en el que es posible como locación *estar*, pero como escenario de relaciones con otros y con instituciones. Otra egresada se expresa en términos similares: «Me enseñaron [...] que la vida no era solo tener hijos, a poner cabeza a otras cosas, a crecer como madre, a crecer como mujer, a poner límites; los métodos anticonceptivos, a decir que no cuando una no quiere» y otra: «Me parece que lo que más marca de Casa Lunas es tomar conciencia de una como mujer y como madre adolescente, es que no te quedes estancada en eso, de soltar los prejuicios».

En consonancia con la opinión de la egresada, una educadora comenta: «En Casa Lunas tienen un espacio donde nadie les exige que sean primero madres antes que adolescentes» y otra:

Es importante identificar que hay dos procesos que se dan simultáneamente (ser madre-ser adolescente), hay que apoyar a los dos. Creo que los momentos de separación en los talleres son un medio para eso, porque genera un buen reencuentro con sus hijos e hijas luego de haber estado separados y hace que estén más disponibles para el encuentro y para lo que necesite ese bebe.

Se apuesta a construir identidades que articulen dimensiones, etapas y roles vitales; que las adolescentes puedan disponer de espacios propios forma parte de una planificación institucional que coloca el acento en el desarrollo de su especificidad. Parte de esta autoafirmación tiene lugar junto con otras, en juegos de identidades y diferencias. Por ello, «el espacio en Casa Lunas es donde pueden sentirse no tan solas, en la grupalidad se sienten pares y no tan raras»; en esta dirección asumen un papel relevante los talleres, siempre propuestos en grupo.

Al mismo tiempo, se caracterizan los límites de la propuesta en relación con las posibilidades de trazarse futuros. En palabras de un técnico:

En su proyecto de vida la dificultad no es que sean madres, el problema mayor es la pobreza. Si no fueran madres tendrían la misma problemática, la inequidad, la falta de justicia social, la vulnerabilidad en el acceso a la vivienda, a la alimentación, sumado a su historia familiar.

Por ello, según otra referente, «tener un proyecto educativo y sentirse parte de tomar las decisiones de la propia vida y hacia dónde quieren ir es lo que hace que no sea solo la maternidad lo único a lo que se puede aspirar». Estos desafíos implican, en palabras de Pérez Gomar (2013), permanentes aprendizajes institucionales por parte de quienes forman parte del equipo técnico y profesional de Casa Lunas, ya que en los veinte años recorridos los contextos históricos se modifican y, con ello, las características de la pobreza, de los roles sociales, de la etapa de la adolescencia. En esta

flexibilidad radica la adecuación de la propuesta institucional a las adolescentes que llegan a la institución.

Prácticas de crianza de sus hijos e hijas

Si bien las egresadas aluden a que lo que las vincula, en primera instancia, a Casa Lunas es su embarazo y su próxima experiencia de maternidad, abren el espectro a otros aprendizajes: «No solo te preparan todo el parto y el embarazo [...] te enseñan el primer vínculo, la primera vez de darle de mamar; es el vínculo cuando el bebé nace, el vínculo de que era importante darle teta». En efecto, tanto los talleres como el ambiente que se vive allí apuntan a transformar y fomentar un trato amable, con respeto, sin violencia (tanto con los niños como entre compañeras, y con educadores/as).

Así, otra egresada revela: «Me enseñaron a compartir con mi hija y sus tiempos, y los procesos de los niños [...] a ser más atenta a ella, a darle la atención y a que tenga su rutina». Y otra relata: «Me quedó [como aprendizaje] el ponerles límites a los niños y no pegarles [...] disfrutar el espacio de dibujar y pintar con ellos».

También las jóvenes egresadas refieren a otros aprendizajes que interpelaban las prácticas de sus hogares de origen, generando movimientos hacia eventuales cambios:

Yo venía de una casa donde a los gurises a los dos meses ya le daban de comer, y vos venís a un lugar que a tu hijo le dicen que no le des de comer, te hacen aprender [...] es todo un trabajo y contención. Te daban herramientas para salir de acá con algo, en la forma de ver a tus hijos, a educarlos [...] charlas de violencia doméstica, para nosotras que muchas veníamos de una familia violenta, nos servían.

Nuevamente, lo que los aprendizajes abren como posibilidad interpela a lo que el territorio, como lugar de origen, ha configurado en sus subjetividades. Se establecen diálogos, no exentos de tensiones, que transitan de la administración del riesgo —en el que Casa Lunas sería uno de los actores que reproduce el control de estas poblaciones— a la posibilidad de asumir nuevos riesgos, como emancipación que conduce a una mejor calidad de vida.

Desde otra perspectiva, los educadores/as apuestan a fortalecer los aspectos vinculados a la crianza como una forma de problematizar el lugar que socialmente se le otorga a estas jóvenes e intentar impactar en el contexto y en las futuras generaciones. Por ello, «transformar la idea de la madre, la que se hace cargo de toda responsabilidad, de todos los cuidados, modificando el imaginario colectivo, y «también sean conscientes de que el padre también debe alimentarlo y bañarlo. La crianza debe ser compartida y muchas veces no sucede». Esto, a su vez, resulta convergente con aquellos cuestionamientos a la división tradicional de los roles de género.

También como apuesta a transformar los procesos de reproducción social y cultural, los educadores/as apuestan a vínculos no violentos, tal como también las egresadas los recogían como aprendizajes. Asimismo, por el hecho de que son adolescentes envueltas en problemáticas violentas, paralelamente se trabaja

... para poder cambiar la forma de relacionarnos, de ellas con sus niños. Son gurisas que fueron criadas de una forma violenta. Nosotros trabajamos para la no violencia hacia ellas y hacia sus hijos. Sus derechos, que conozcan los derechos que poseen. También se trabaja para que ellas puedan insertarse en algún espacio educativo y para que sus hijos también, que queden insertos en una propuesta educativa.

Tal y como lo afirma en otra entrevista, en el taller de Derechos y Emociones se aborda la especificidad de la continuidad educativa como derecho de su bebé: «Que el hecho de que ellas, en cierta circunstancia no se encuentren trabajando, no quiere decir que su hijo/a también deba quedarse en la casa al igual que ella».

Por otro lado, como parte de su aprendizaje institucional, Casa Lunas transitó procesos de autorreflexión en torno a los alcances de sus propuestas y las posibilidades reales de que ellas puedan plasmarse más allá de sí. Como parte de esta dinámica, el equipo de educadores/as implementa encuentros a domicilio para observar y conocer «el contexto real de desarrollo y crianza. Observar la habitación que utilizan en lo cotidiano. Una beba que capaz que todavía no se está sentando, pensemos cómo es en su casa, ¿hay posibilidades en su casa?».

Convivencia con los demás y con la sociedad

La mayoría de las entrevistadas coinciden en que en Casa Lunas encontraron un ambiente familiar, de apoyo y sostén emocional, con jóvenes en situaciones similares con quienes intercambiar y sentir que no eran las únicas que atravesaban esa experiencia.

Algunas en sus relatos comparten momentos en los que las familias no las apoyan, no las acompañan o no les brindan el sostén mínimo necesario para transitar un embarazo en la adolescencia y su maternidad. En cambio, otras comentan que, en comparación con sus compañeras, estaban en mejores condiciones. Aun con estas diferencias, todas las entrevistadas afirman que Casa Lunas fue un apoyo durante esa etapa y fue allí donde pudieron aprender a *ser madres*. Con respecto a esto, una joven expresa:

Ver que hay otras realidades [...]. Yo, en sí, tenía apoyo [...]. ¿Para qué voy a ir?, si no preciso [...], pero me ayudó mucho más de lo que pensaba [...] y te ayuda [...] porque después crecemos y estamos en la misma sociedad que pasa igual, que vos ves realidades que decís «fuá, ¡esta persona cómo es!» y después decís «ta, claro, tiene un trasfondo, una vida que pasó, que por algo es así ahora» [...] Vos pensás que tu forma es la correcta [...] uno nunca está haciendo las cosas porque sabe que están mal, ¿no?

Este ambiente forjado como casa pone en juego, entre otros elementos, el trabajo cooperativo, en el cual las tareas se reparten y se rotan, fomentando la colaboración, el sentido de justicia y equidad y la manutención de la *casa*. Siguiendo a Fernández (2007), resulta interesante visualizar cómo el significado de *casa* atraviesa la subjetividad de las entrevistadas, a tal punto que una señala: «Yo siempre le digo a mi hijo que él tuvo dos casas, mi casa y Casa Lunas» y otra: «Ya sos de la familia desde el primer

día [...]. Mi hijo extraña acá, todavía se acuerda, porque el amor no cambia con nada, el cariño...». Así también como sucede en los hogares comunes, ella cuenta:

Tenía cruces [refiriéndose a un mecanismo de observaciones en las conductas y acciones] [...] no faltar el respeto a las demás. Pero al final lo más bien con las gurisas. Sigo en contacto con las gurisas. Acá siempre encontrás apoyo [...] y te dicen: «Vos volvé, nosotros estamos».

Más allá de que la apuesta a la formación en la convivencia resulta un eje transversal de la propuesta de Casa Lunas, diversas expresiones vertidas en las entrevistas especifican algunos elementos: «Al tratarse de jóvenes que se relacionan desde vínculos conflictivos, buscar formas de cómo poder mejorar el habla [...] y el trato»; «se pretende generar compañerismo entre las adolescentes que habitan Casa Lunas y fomentar relaciones no violentas»; «cambiar la forma de relacionarse, entre ellas y con sus hijos»; «intentar acercarlas a otras realidades que ellas perciben lejanas a sus contextos, demostrarles que ellas también pueden»; «que las jóvenes logren estabilidad emocional y madurez» y «pretender que ejerzan un rol en la sociedad, cuestionando y repensando algunas normas de la comunidad».

A modo de síntesis

Según se desprende del recorrido realizado, se pueden apreciar algunas consideraciones de egresadas y educadores/as en sentidos convergentes o en tensión. Uno de los aportes sustantivos de este EFI guarda relación con intentar visualizar en qué medida las intenciones educativas que impregnan el proyecto institucional cobran vida en los aprendizajes de sus participantes y son sostenidos en el tiempo, más allá de ese pasaje. O, al menos, contribuir a la discusión con el equipo de educadores/as, de modo de retroalimentar su planificación.

En efecto, como primera cuestión, la valoración de la *casa* como noción significativa atraviesa al conjunto de la propuesta educativa; ello resulta central como organizador de sentidos que impacta en las formas de vincularse, de asumir y distribuirse responsabilidades con la marcha de las actividades y tareas, en los lenguajes compartidos, en la horizontalidad en el trato, en las formas de apropiarse de los espacios, en caracterizar la *casa* como lugar de disfrute. Este aspecto fue abordado reiteradamente en el curso Teorías del Aprendizaje y del Sujeto, ya que ofrecía un campo fértil para analizar cómo los espacios institucionales configuran ámbitos de construcción de subjetividad y, eventualmente, cómo ello incide en los aprendizajes que se apprehenden.

En segundo lugar, cobra importancia la continuidad educativa como pilar de proyección vital, tanto de las egresadas como de sus hijos/as, en un doble sentido en el que se refuerza un nuevo espacio para los aprendizajes, para fortalecer conocimientos y mejorar la inserción laboral, a la vez que romper estereotipos de género que limitan a las jóvenes al ámbito doméstico e impiden otras posibilidades de desarrollo. Se trata, en efecto, de la ampliación de territorios que no se circunscriben a los que se

transitan a diario, cuestionando una noción de conformación de gueto y asociada al riesgo social. Participar de otras instituciones educativas, construir otras relaciones con sus parejas varones, pensar y vivir el tiempo de otras formas, entre otras.

En tercer lugar, la apuesta a profundizar en el vínculo madre-hijo, favoreciendo el intercambio, el encuentro y el mutuo conocimiento, como indicio de nuevos horizontes para las nuevas generaciones.

Precisamente, es en torno a este punto que surgen diversos matices. Casa Lunas reconoce los límites de sus acciones en relación con una estructura social que incluye mecanismos que reproducen la desigualdad; incluso, sus acciones tienen un límite para el planteo contracultural al dialogar con costumbres, ideas, tradiciones, lenguajes arraigados de una sociedad que se vale de dichos mecanismos. El trabajo sostenido con otros actores —como red en el territorio— constituye un soporte valioso para articular esfuerzos que atiendan la multidimensionalidad de la exclusión.

Por otro lado, el presente EFI ha resultado altamente formativo para quienes suscribimos este texto —como estudiantes de Udelar— en diferentes aspectos, a saber:

1. Tomar contacto con espacios urbanos que no conocíamos (distribución de viviendas, nombres de calles, líneas de ómnibus, entre otros).
2. En simultáneo al proceso de indagación, generar vínculos, intercambiar diálogos, participar de actividades diversas (artísticas, juegos, entre otros), compartir el almuerzo y la merienda, dando paso a una experiencia integral e integrada.
3. Renovar la mirada sobre la relación teoría-práctica, que se necesitan y retroalimentan mutuamente.
4. Reflexionar sobre las implicancias epistemológicas y metodológicas en la producción de conocimiento. Son permanentes las decisiones que se deben tomar en este sentido y debemos ser cada vez más conscientes de ello.
5. Considerar los aspectos ético-políticos de la indagación, insoslayables desde las concepciones de la realidad social en juego hasta los diálogos de los distintos saberes en juego.

Por último, queremos agradecer a Casa Lunas que nos abrió sus puertas.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2011). Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, *Cuadernos de Extensión n.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- CASA LUNAS. (2007). *Sistematización de la experiencia*. Montevideo: Mastergraf.
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber*. Montevideo: Trilce.

- FERNÁNDEZ, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- MARIANOVICH, P. (2021). Retos y desafíos de la coordinación territorial. Ponencia en Seminario «Fabiana Barrios», organizado por Casa Lunas en octubre de 2021, 38-45. Recuperado de <https://issuu.com/casalunasorg/docs/20220404-publicacion-seminario-fabiana-barrios>
- MATUS, C. (2020). *Adiós, señor presidente*. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PALESO, A. (2020). *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico* (Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30018/1/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADA%20FHCE_A.Paleso.pdf
- PÉREZ GOMAR, G. (2013). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*. Montevideo: Grupo Magro.
- SCHUNK, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- UBAL, M., VARÓN, X. y MARTINIS, P. (Comps.). (2011). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.