

Seminario Ciudad y Educación:

*tensiones y desafíos de
las Ciudades Educadoras*



Seminario Ciudad y Educación:

*tensiones y desafíos de las
Ciudades Educadoras*



Intendencia de Montevideo

Intendenta de Montevideo

Ing. Carolina Cosse

Departamento de Desarrollo Social

Lic. Mercedes Clara

División Políticas Sociales

Sra. Tamara Paseyro

Secretaría de Educación para la Ciudadanía

Psic. Soc. Rosa Quintana

Ciudades Educadoras

**Directora de la Delegación para América Latina de Ciudades
Educadoras**

Laura Alfonso

Corrección de estilo

Sinergia

Diseño

Lateral Diseño

Edificio Sede, Intendencia de Montevideo
Av. 18 de Julio 1360, CP 11.200 Montevideo
Teléfono +598 1950
<http://montevideo.gub.uy>
Montevideo, marzo 2023

Índice

- 5 **Introducción Montevideo como ciudad educadora**
 - 7 Secretaría de Educación para la Ciudadanía

- 11 **Eje 1: Especificidades de la práctica educativa y el ejercicio de la ciudadanía a lo largo del recorrido de vida**
 - 13 Educación no formal y ciudad
 - 27 Aprender a vivir juntos, la pedagogía de la solidaridad
 - 37 La educación en ciudadanía para todas las personas a lo largo de la vida

- 47 **Eje 2: Actividades educativas con personas adultas mayores como lugar e impulso de autonomía y participación ciudadana**
 - 49 Presentación de la línea de investigación sobre educación con personas adultas mayores. Cátedra UNESCO EPJA
 - 57 Ciudad Educadora y vejez: Trazos y trayectorias a compartir

Introducción

Montevideo como ciudad educadora

Secretaría de Educación para la Ciudadanía

A nivel internacional, Montevideo integra desde 1999 la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), una red de colaboración entre gobiernos locales de ciudades comprometidas con brindar una perspectiva educativa a sus acciones y políticas, asumiendo la responsabilidad de desarrollar la función educadora “paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todas las personas de cualquier edad para responder a sus necesidades formativas en todo momento y en todo aspecto de la vida” (AICE, 2020: 4-5), comprometiéndose con los principios establecidos por la Carta de Ciudades Educadoras.

Montevideo también forma parte de la red “La città dei bambini” (“La Ciudad de los Niños”) en el marco de la visita del maestro italiano Francesco Tonucci (“Frato”). La red de la Ciudad de los Niños, una apuesta a cambiar la ciudad utilizando la mirada de la niñez como parámetro de creatividad y cambio, y aceptando su variedad intrínseca como garantía de todas las diversidades sociales.

La Secretaría de Educación para la Ciudadanía pertenece a la División Políticas Sociales del Departamento de Desarrollo Social de la Intendencia de Montevideo (IM). El objetivo de la Secretaría es promover la educación ciudadana y el conocimiento de los derechos humanos de la ciudadanía en todo el departamento de Montevideo. En el marco de este objetivo, la Secretaría lleva adelante varios proyectos y programas que se detallan a continuación.

Consejo de Niñas y Niños

Busca promover la inclusión de niñas y niños en el desarrollo de la democracia y en la construcción de una ciudadanía participativa. En el marco de este programa se desarrollan talleres con niñas y niños de distintas instituciones educativas, sociales y comunitarias en distintos municipios de Montevideo. Estos talleres tienen un enfoque lúdico recreativo que genera un espacio en el que pueden participar de un modo reflexivo y empoderador, ejercitando el pensamiento crítico, el debate y la opinión fundamentada. Quienes participan de los talleres trabajan en conjunto en la construcción de propuestas para su barrio y ciudad, para ser presentadas en la Junta Departamental de Montevideo y en el Gabinete de Gobierno Departamental.

Cocina Uruguay

Es el primer programa de educación alimentaria de acceso libre y gratuito para la ciudadanía. A través de acciones educativas permanentes, se trabaja la alimentación como derecho humano, promoviendo hábitos saludables, desde el valor intercultural, apelando a la construcción ciudadana y a la participación.

Busca brindar educación alimentaria a la ciudadanía con el fin de desarrollar conocimientos y aptitudes que contribuyan a su autonomía, otorgando así seguridad para escoger y preparar los alimentos, fomentando el consumo de alimentos de estación.

Se apuesta a la cercanía, con una presencia fuerte en el territorio, abarcando a todo el departamento a través de su unidad móvil itinerante, diseñada con una cocina adaptada para la enseñanza experimental y su segunda aula, ubicada en el Mercado Agrícola de Montevideo (MAM), permitiendo un mayor alcance y llegada a la población, así como mayor diversidad de propuestas educativas. A partir de 2022 el programa incorpora su participación en ferias de Montevideo, a través de talleres donde se proponen diferentes usos e ideas para cocinar con frutas y verduras de estación, llevando el acceso a la salud y la economía a las familias montevideanas.

Tu barrio, tu cultura, tu comparsa.

“Tu barrio, tu cultura. Tu comparsa” es un proyecto diseñado y ejecutado por la **Secretaría de Educación para la Ciudadanía** en conjunto con la **Asociación Cultural Cuareim 1080**. Este proyecto se comenzó a implementar en el año 2021 como **parte del componente de la promoción de los Derechos Culturales**, en el barrio Cauceglia, perteneciente al Municipio A.

El objetivo del proyecto es generar espacios de participación ciudadana donde se promueva el fortalecimiento de la organización barrial, así como contribuir a la apropiación, identificación y disfrute de nuestra cultura

representativa a través de dinámicas colectivas lúdicas, como la realización de talleres de candombe, de toque, baile, maquillaje artístico y vestuario. Por medio del candombe se busca contribuir a la mejora de la calidad de vida de las y los habitantes del barrio Cauceglia y con ello al sentido de pertenencia, identidad y participación ciudadana, considerando el acceso a la cultura como un derecho inalienable, particularmente afectado por la situación de pandemia.

En un comienzo, el proyecto tuvo como escenario los espacios comunes, públicos y al aire libre del barrio Cauceglia. A través de talleres de comparsa participaron mayoritariamente niñas y niños y se trabajó el toque del tambor y la danza del candombe. En 2022 se continuó con el trabajo, pero en un anclaje en instituciones educativas referentes en el territorio –Escuela N.º 371 y el Centro Educativo Asociado a la escuela– añadiendo a la oferta talleres de vestuario y de maquillaje artístico.

Se trabajó en la conformación de una comparsa con el objetivo de fomentar la construcción de lo común, fortaleciendo los lazos de participación, identidad y pertenencia en los asuntos del barrio.

A lo largo del desarrollo del proyecto, se ha notado no solo un acercamiento a una tradición cultural importante del país, sino también un cambio significativo en la confianza de los y las participantes, transformándose los encuentros en espacios de expresión artística, convivencia y pertenencia grupal, visualizando una deconstrucción de los roles de géneros tradicionalmente asignados en la constitución de una comparsa.

Eje 1:
Especificidades
de la práctica
educativa y el ejercicio
de la ciudadanía
a lo largo del recorrido
de vida

Educación no formal y ciudad

Dra. Verónica Filardo¹

Este pequeño texto es resultado de la invitación a pensar sobre la educación formal en la ciudad –en particular en la ciudad de Montevideo– como mecanismo que favorezca la construcción de ciudadanía y de integración social.

Bajo esta consigna, entonces mencionaremos dos asuntos: a) qué es la educación no formal y cómo se vincula con la desigualdad social; b) Ciudades promotoras: Desafíos y oportunidades de la actividad física y deportiva como mecanismo de integración social en Montevideo.

¿Qué entendemos por educación no formal?

Muchas de las nuevas actitudes que han conducido hacia una mayor reflexión sobre el quehacer de las ciencias sociales, tienen su origen en la antigua, pero renovada idea que sostiene que nos relacionamos con el entorno a través de experiencias activas que involucran, coparticipativamente, observadores con observaciones. En donde la investigación deja de concebirse en tanto una reproducción en el vacío de la realidad –entendida como el entorno “en sí”– sino como resultado de una actividad objetivante, dependiente de las perspectivas de un observador.

Esto parece muy obvio, pero tales condicionalidades internas no son del todo transparentes, destaca Luhmann (1991), pues si bien toda información se presenta como selección dentro del campo de posibilidades que el mismo observador prediseña, aparece una vez realizada como selección del entorno, es decir, se experimenta como externa –como dato de la realidad–. Ello se refuerza en su condensada externalización a través del lenguaje. He aquí las fuentes y eficacia práctica del “naturalismo” ingenuo de muchos científicos (Arnold, 1977: 88-89).

Nos parece importante iniciar el tema con esta cita de Arnold en la que nos alerta acerca de que “la observación dice más del observador que de lo

¹ Doctora en Sociología por la Universidad de Granada-España. Profesora Titular del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Integrante del SNII (ANII). Coordinadora del Grupo de Estudios Urbanos y Generacionales (GEUG, N.º 540-CSIC).

observado”. Es necesario una definición sustantiva (conceptual) y criterios que permitan clasificar qué es y qué no educación no formal (definición operativa). Este es el punto partida para hablar de cualquier fenómeno social.

Uno de los principales problemas con los que nos enfrentamos es que, al menos en los organismos oficiales del país, no existe una definición precisa de lo que significa la educación no formal. Esto se manifiesta en lo conceptual y en la operacionalización.

Para ejemplificarlo tomaremos el tratamiento que realizan de la educación no formal el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Instituto Nacional de la Juventud (INJU).

Ministerio de Educación y Cultura

En *Panorama de la Educación* (2017), publicación periódica del MEC en que se presentan los principales indicadores de la educación del Uruguay, se define la Educación no formal de la siguiente forma.

La Educación No Formal (ENF) se define, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidas a personas de cualquier edad, con valor educativo en sí mismas y organizadas expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (MEC, 2018: 31).

Es una definición en extremo amplia, que dificulta la determinación de un criterio de demarcación de cuáles serían dichas actividades, medios o ámbitos que estén comprendidas y los que no.

A continuación, no obstante se pretende “listarlas” y acotar de alguna forma dicha definición, restringiéndolas a aquellas “que contribuyan a garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación”.

Estas actividades, medios y ámbitos de educación merecen ser listados, cuantificados, comunicados y entendidos como opciones organizativas o metodológicas que contribuyen a garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (MEC, 2018: 31).

Se desprende entonces que la condición de garantizar el derecho a la educación refiere a la “educación formal”, por lo que se estaría estableciendo un vínculo **necesario** entre educación no formal (ENF) y educación formal.

Esto queda claramente establecido en el listado que se presenta en el capítulo 3 del *Panorama de la Educación* (2017), aclarando además que en las actividades, medios y ámbitos listados se “pone énfasis en un conjunto de la población cuya condición se asocia a situaciones de **alta vulnerabilidad social** (141).

A continuación se desarrolla la oferta de programas sociales, relevados en 2017, con anclaje educativo. Los dispositivos de intervención se clasificaron en tres: i) becas económicas, ii) apoyo pedagógico e iii) intervenciones o acciones socioeducativas (145).

Figura 1: Programas sociales considerados de Educación No Formal por el MEC

SISTEMA DE BECAS	PROGRAMAS DE APOYO AL SISTEMA EDUCATIVO	INTERVENCIONES O ACCIONES SOCIO EDUCATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Becas de apoyo económico del MEC • Becas de inclusión Socioeducativa (bis) • Programa Compromiso Educativo • Programa Rumbo • Becas Fundación Chamangá • Becas del Consejo de formación en Educación • Becas del Fondo de Solidaridad • Bienestar Universitario (scbu) • Programa Uruguay Estudia (pue) • Becas Carlos Quijano • Agencia Nacional de Investigación e Innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros MEC • Jóvenes en Red • Aulas Comunitarias • Maestros Comunitarios • Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES) • Fortalecimiento Educativo • Puente de Acreditación • DIME • Programa Aprender Siempre • Plan Ceibal • Áreas Pedagógicas • Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) • Liceos con Tutorías • Programa Verano Educativo • Uruguayos por el mundo • CINEDUCA • MENTA • Formación en Tecnologías digitales para la educación • Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa YO Estudio, YO Trabajo • Formación Profesional Básica Comunitaria • Línea de apoyo a Hogares Rurales • Centros Promotores de Derechos • Programa de Atención a mujeres, niños, niñas y adolescentes • Programa Gol al Futuro • Programa Pelota al Medio a la Esperanza • Programa de Educación Sexual • Programa Acreditación de Saberes por Experiencia de Vida • Programa Noveles Docentes • Programa de Políticas Lingüísticas • Proyecto Transversal de Innovación Educativa del CDC de la ANEP - ProARTE • Campamentos Educativos • Proyecto Central Promoción de Convivencia Saludable (CON-PARTE)

Fuente: MEC (2017)

En relación con esta definición del MEC, pueden señalarse dos consideraciones:

- I. No es claro el criterio de demarcación de los programas para su inclusión en “educación (SNIC) no formal”. El programa Uruguay Crece Contigo (UCC) o el Sistema Nacional Integrado de Cuidados, no se incluyen, siendo que sí lo hace Jóvenes en Red. El SNIC pretende que las mujeres a cargo de cuidados de dependientes puedan liberar tiempo para insertarse en el sistema educativo, o trabajar, por ejemplo; pero no está incluido. Del mismo modo, UCC registra como uno de sus objetivos programáticos “fortalecer las capacidades de las familias para ejercer la crianza y cuidados de la embarazada,

niños y niñas, contribuyendo al desarrollo integral desde el inicio de la vida” (MIDES, 2021). La *Guía de Crianza*, expresamente nombrado como “material didáctico” distribuido entre las beneficiarias y disponible en la web se propone brindar un conjunto de “información, herramientas y recursos que podrán orientarte en este proceso de crianza”, lo que puede considerarse educación no formal.

- II. Según se aclara, la población beneficiaria de los programas de Educación Formal se define como de “alta vulnerabilidad social” (141). Antecedentes muestran la diferente naturaleza de los programas, las formas de implementarlos, y sus resultados en función del perfil de los beneficiarios (Filardo, 2013). En este trabajo identificamos tres tipos de programas (muchos de ellos clasificados además como de inclusión educativa):
 - A. En el primer tipo, se encuentran programas en los que la intervención se orienta a producir **condiciones de posibilidad de integración** a la cultura hegemónica a jóvenes que no pertenecen a ella. Se requiere, así, una modificación de la subjetividad, puesto que los beneficiarios son aquellos que muestran síntomas de pobres aislados, para utilizar los términos de Katzman (2001): se encuentran al borde a la “sociedad” –pensada esta como totalidad–. Están desafiados de las instituciones paradigmáticas de integración social según la edad de los sujetos atendidos (sistema educativo y mercado de trabajo) y no comparten necesariamente los valores y normas de las corrientes predominantes. Estos programas buscan producir las condiciones y las capacidades, los requisitos básicos para (re)constituir el vínculo de estos jóvenes y las instituciones, es decir, posibilitar la **empleabilidad y educabilidad** (López, 2004). Ejemplos de este tipo son Áreas Pedagógicas o Aulas Comunitarias.
 - B. Los programas de tipo II trabajan con jóvenes que si bien están en riesgo de no mantenerse en los circuitos institucionales, tienen mínimas competencias sociales producto de su socialización en normas y valores de la cultura hegemónica. Estos programas buscan fortalecer el acceso y la permanencia de los jóvenes en las instituciones (Formación Profesional Básica del CETP, hasta 2018).
 - C. En cambio, los programas de tipo III son los que brindan estímulos para que el proceso de integración social se asegure, se presente sin obstáculos. Enfocan y distribuyen beneficios para la continuidad del funcionamiento de los mecanismos básicos que, por otra parte, hasta el momento han funcionado bien (Compromiso Educativo, Becas de Solidaridad, Programa Yo estudio y trabajo).

En este sentido, es necesario considerar que las vulnerabilidades son de muy diverso tipo e intensidad, así como los riesgos de integración social asociados a ellas. Los programas listados no se dirigen necesariamente a adolescentes y jóvenes de alta vulnerabilidad social (es difícilmente sostenible que las

condiciones de un joven que obtenga una beca del Fondo de Solidaridad como apoyo y promoción al cursado de su carrera universitaria, puedan comprarse siquiera con las condiciones de un/a joven beneficiario/a de Aulas Comunitarias, o Áreas Pedagógicas); sino que son de los tres tipos de programas antes mencionados. Asimismo, sería un error mayor aún pensar que las actividades de ENF estén dirigidas exclusivamente a sectores sociales vulnerables, o que necesariamente deban establecer un vínculo (garantizando) con el derecho a la Educación en el sistema de educación formal.

Instituto Nacional de la Juventud

El capítulo titulado Educación No Formal del Informe de la ENAJ 2018 se inicia diciendo: “releva información acerca de la formación en cursos complementarios a la educación formal. Estos pueden realizarse con dos objetivos: capacitación para el mercado laboral y/o capacitación en áreas de interés de desarrollo personal” (INJU/INE, 2019: 41).

Como se aprecia con claridad es una definición más estrecha que la presentada por el MEC. Solo contiene “cursos”, clasificándolos según dos objetivos: formación para el trabajo y desarrollo personal.

La clasificación de cursos es realizada *a priori* y no por las respuestas dadas por los adolescentes y jóvenes de por qué los hacen. La clasificación de los cursos de ENF según los objetivos que cumplen es *ex ante* (previo al levantamiento de datos). Lo que conduce a preguntarse sobre los criterios considerados para dicha clasificación. ¿Podría un curso de informática considerarse capacitación para el mercado laboral? Lo mismo para idiomas o música/arte. Hay una serie de supuestos no explicitados sobre la ENF que estructuran y definen la mirada sobre el fenómeno –y la forma de medirlo– desde la institución reguladora de la actividad y programas públicos dirigidos a los jóvenes del país (INJU).

Cursos de idiomas, arte/música e informática son considerados como de desarrollo personal. Cursos vinculados a la capacitación laboral se listan en el formulario de la encuesta y son los que aparecen en la tabla 1. Aunque el informe los presenta agrupados, procesamos los microdatos para mostrar la distribución por sexo de los jóvenes que los realizan.

Tabla 1: Porcentaje de varones y mujeres que realizan cursos de capacitación

CAPACITACIÓN	VARONES	MUJERES
Administración, logística, recursos humanos, comercial	30,4%	42,1%
Gastronomía	12,1%	15,0%
Electricidad y electrónica	15,2%	,5%
Construcción albañilería, carpintería, sanitaria	14,3%	1,3%
Mecánica	12,5%	,1%
Manejo de Maquinaria	8,4%	,7%
Otros	28,5%	51,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos ENAJ, 2018.

Nota: Las columnas por sexo no suman 100% porque cada curso es una variable independiente. Los adolescentes y jóvenes pueden hacer más de un curso.

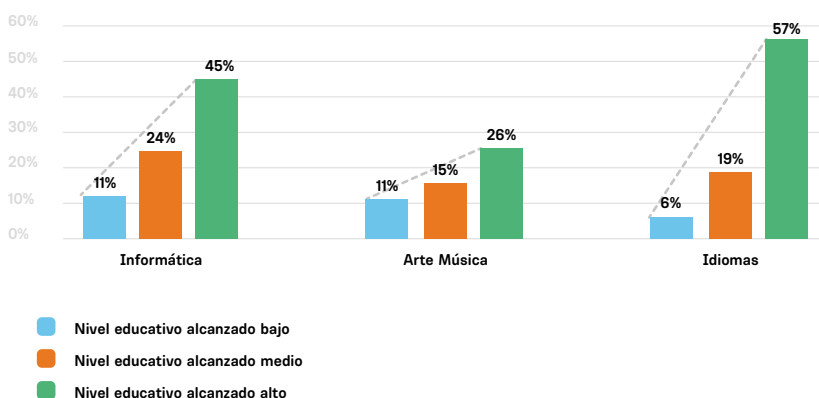
“La observación dice más del observador que de lo observado”, es una premisa constructivista que nuevamente puede aplicarse en este caso. En el formulario de la encuesta se listan seis cursos, de los que cuatro tienen una absoluta predominancia masculina. Salvo “administración, logística comercial” que muestra una mayor proporción de mujeres que de varones, y “gastronomía” en que se comportan de forma similar, el resto de los cursos son, en su abrumadora mayoría, realizados por varones. Más de la mitad de las mujeres dice realizar/haber realizado “otros” cursos de capacitación para el mercado de trabajo. Es legítimo preguntarse sobre la “forma de mirar” la ENF de estas instituciones (INJU/INE). Al respecto de los cursos de capacitación laboral parecería que *a priori* fue pensada para varones. Por otra parte, no hay ni en el informe ni en ningún análisis posterior menciones a qué tipo de cursos son las que realizan las mujeres (más de una de cada dos responde que realizó “otros cursos”), aunque la información existe. Capacitación vinculada a educación inicial, primera infancia, cuidados, enfermería y trabajo en centros de salud (tisanería, cocina, etc.) tienen alta frecuencia y ninguno de ellos fue considerado en el formulario y preguntado expresamente.

Cursos de Educación No Formal orientados al desarrollo personal

El informe de la encuesta (ENAJ, 2018) presenta la distribución por sexo, quintil de ingresos, región de residencia y tramos de edad de quienes realizan cursos de idiomas, arte/música e informática. No aparece la variable nivel educativo alcanzado, cuando debería ser central. Lo que ya fuera visto en mediciones anteriores (Filardo, 2010), vuelve a confirmarse en 2018. La probabilidad de realizar cursos clasificados como ENF es sustantivamente más alta en los adolescentes y jóvenes que alcanzan mayores niveles educativos. Lo que supone

un mecanismo de reforzamiento de la desigualdad social. Por dos motivos, en primer lugar, porque la mayoría de los jóvenes que los realiza “paga por ellos” (corresponden al sector privado), pero en segundo lugar, porque la disposición a tener formación específica de idiomas, arte/música e informática se presenta en mayor proporción en jóvenes de mayor nivel educativo. En las edades estudiadas uno de los principales mecanismos para asegurar la condición de integración social es la pertenencia al sistema educativo formal. De esta forma son los más educados los que acceden y adquieren estos capitales, reproduciendo la desigualdad entre los jóvenes de Uruguay (Bourdieu y Passeron, 1996).

Gráfica 1: Educación Formal y “No Formal” (I)
Tipos de cursos complementarios por nivel educativos
de jóvenes que los realizan/ron (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos ENAJ, 2018 (reprocesados)

Ambas instituciones (MEC e INJU) abordan la ENF de los adolescentes y jóvenes de forma muy diferente, como se desprende de lo presentado anteriormente. Esta situación muestra las dificultades que enfrentamos al hablar de ENF. No está claro de qué hablamos.

Ambas aproximaciones nos dicen más del prisma desde el que miran el fenómeno cada una de las instituciones que de la ENF.

Ciudades: la potencialidad existente para la construcción de competencias y de ciudadanía

Es una iniciativa que lleva adelante la Secretaría de Discapacidad de la Intendencia con el fin de visibilizar y fortalecer a las diferentes Organizaciones Sociales (OSC) que abordan la temática de Discapacidad. En coordinación con estas, se llevan adelante diversas propuestas en el marco del Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La ciudad de Montevideo ha mantenido procesos de fragmentación socio-espacial crecientes a lo largo de las últimas décadas, a pesar de las políticas implementadas para amortiguarlos (Filardo y Pandolfi, 2019). En cuanto al uso y apropiación de los espacios públicos de la ciudad –si bien teóricamente son espacios de libre acceso– algunos presentan cargas simbólicas de inseguridad, en otros de estigmatización por quienes se apropian de ellos, todo lo que restringe el uso por parte de algunos sectores de la sociedad (Filardo, 2007; 2010). Asimismo, los espacios públicos de la periferia de la ciudad tienen básicamente uso local sin trascender a ser generalizado. El uso de los espacios públicos por todos/as quienes habitan la ciudad es uno de los mecanismos privilegiados para la integración social (Katzman, 2001) porque permite el encuentro interclase, intergeneracional, intergénero, etc. Sin embargo, la fragmentación de la ciudad y del uso de los espacios públicos de Montevideo limitan este potencial.

Dado el carácter de esta presentación bajo la consigna de intercambiar sobre el tema ciudades y ENF como mecanismo de potenciar y promover ciudadanía e integración social, vamos a proponer la integración del deporte en espacios formalizados en la ciudad como una dimensión que puede integrar desde lo conceptual y desde lo operativo la ENF. Particularmente en los espacios públicos con equipamiento específico con los que la ciudad de Montevideo ya cuenta y que podrían, con planes adecuados, convertirse en lugar de encuentro de jóvenes, (pero no solo) de diferentes clases sociales, géneros y lugar de residencia (barrios).

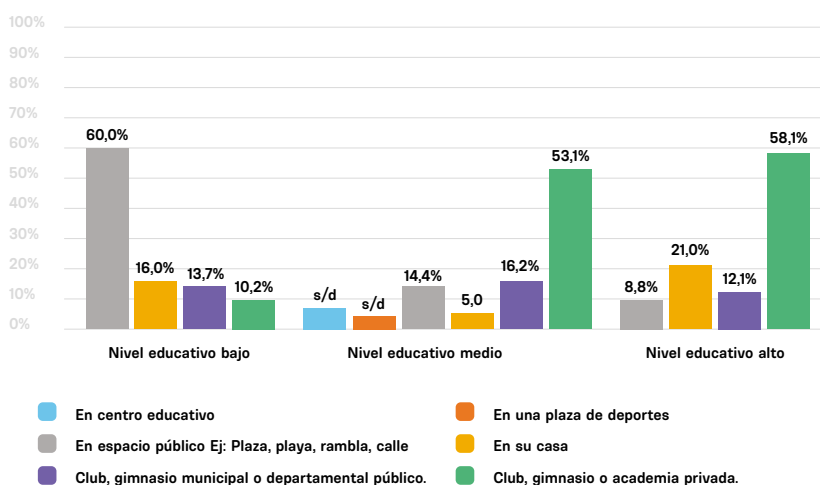
La práctica del deporte es vehículo de la adquisición de competencias como el trabajo en equipo, el respeto a reglas, la disciplina, el cuidado de la salud. Favorece el capital social entre quienes comparten el espacio de la práctica, y con ello valores y normas. En el deporte de equipo, los clivajes sociales de naturaleza socioeconómica de sus integrantes pierden relevancia en el juego, permitiendo relaciones construidas con independencia relativa a prejuicios de este orden. Favorece el sentido de pertenencia a grupos y a instituciones; la relación entre equipos de diferentes espacios de la ciudad es un derivado casi inmediato de la práctica deportiva (campeonatos, juegos amistosos, etc.).

Todo ello lo convierte en una actividad que puede ser integrada como ENF, y de gran potencial como vehículo de integración social, si tiene un grado mínimo de formalización y de frecuencia de práctica.

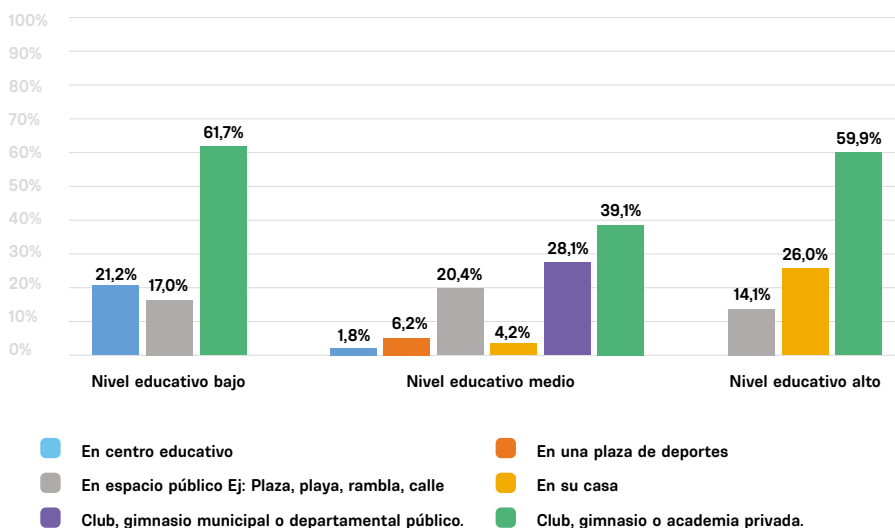
¿En qué situación nos encontramos hoy?

A partir de procesamientos de los microdatos de la ENAJ, 2018, realizados para esta presentación es posible acercarse a la dimensión que adquiere la práctica de deporte en adolescentes y jóvenes de Uruguay, diferenciando Montevideo e interior y los espacios donde la realizan. Para no hacer demasiado extenso este trabajo presentaremos solo resultados para dos tramos etarios: de 15 a 19 años y de 20 a 24 años.²

Gráfica 2: Lugar donde realizan deporte o actividad física. Jóvenes de 15 a 19 años por nivel educativo y región de residencia (Montevideo/interior)



² Sin embargo, hemos procesado hasta los 35 años, por lo que podemos disponibilizar la información en caso de requerirse.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de ENAJ, 2018.

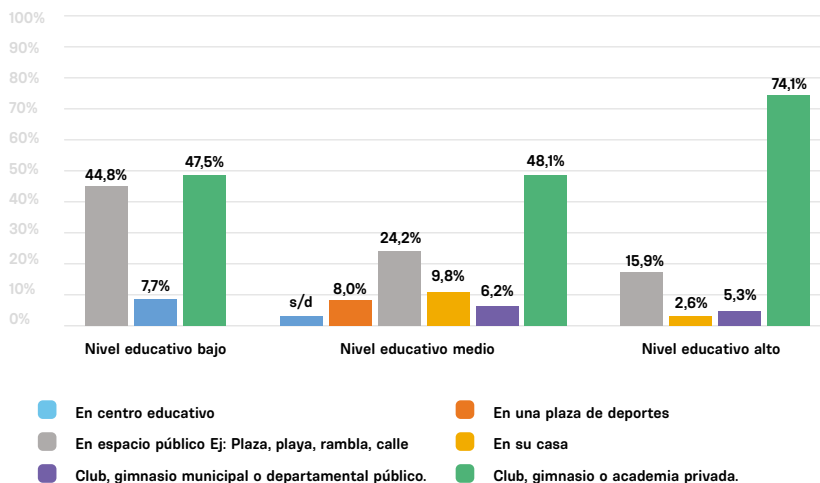
Como vemos en la gráfica entre los 15 y los 19 años, en Montevideo, la mayoría absoluta de los jóvenes de nivel educativo medio y alto realizan deporte y actividad física en espacios privados y pagan por ello. En cambio, los jóvenes de nivel educativo bajo realizan estas actividades en espacios públicos (plaza, parque, rambla, playa). En los tres niveles educativos entre un 12 y un 16% realizan actividad física y deporte en club o gimnasio departamental público. En este sentido, los clubes departamentales manifiestan ser lugares de encuentro interclase, promotores de integración social. Las plazas de deportes convocan a un 21% de los jóvenes de nivel educativo alto, a un 16% de nivel educativo bajo y un 5% de nivel educativo medio.

Estos espacios tienen potencial para implementar buenos programas que, además de la práctica deportiva (y a través de ella), contribuyan a la formación en ciudadanía, así como competencias (habilidades blandas) que desborden para otros ámbitos de la vida de los jóvenes (laboral, educativo, de salud, etc.).

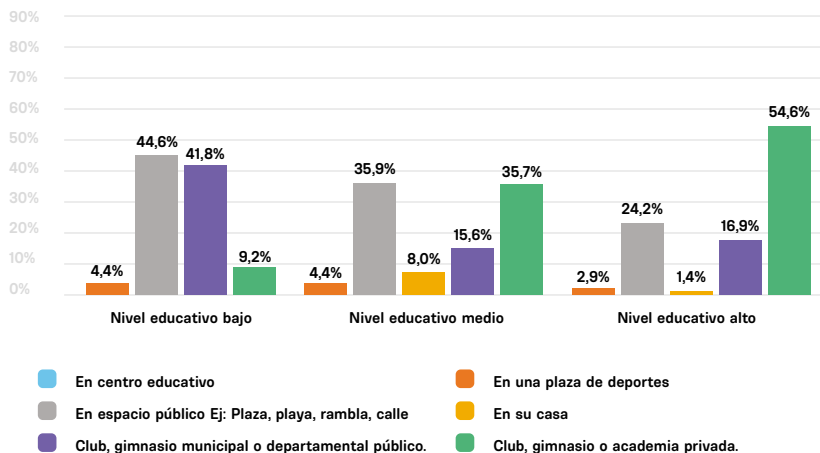
En el interior, la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que utiliza clubes departamentales y plazas de deportes (ambos públicos) se registra solo entre los jóvenes que alcanzan nivel educativo medio.

Gráfica 3: Lugar donde realizan deporte o física. Jóvenes de 20 a 24 años por nivel educativo y región de residencia (Montevideo/interior)

Montevideo



Interior



Fuente: Elaboración propia en base a daos de ENAJ 2018.

En Montevideo, entre los 20 y los 24 años, tres de cada cuatro jóvenes de nivel educativo alto realizan actividad física y deportes en clubes privados (supone pago), y casi la mitad de los jóvenes que no superan primaria o alcanzan

nivel medio. La realización de estas actividades en clubes públicos oscila entre el 5 y el 8% de los jóvenes de los diferentes niveles educativos. En espacios públicos abiertos de la ciudad realiza actividad física casi uno de cada dos jóvenes de nivel educativo bajo. Las plazas de deportes son utilizadas por menos de un 10% de los jóvenes de nivel educativo medio, menos de un 3% de los que alcanzan terciaria y no se registra que los de menor nivel educativo las utilicen.

En el interior, los clubes deportivos departamentales públicos tienen para los jóvenes de estas edades mayor relevancia que en Montevideo. Los utiliza uno de cada dos jóvenes de nivel educativo bajo, y más del 16% de los jóvenes de nivel educativo medio y alto. Las plazas de deportes son utilizadas por un conjunto menor. Es una iniciativa que lleva adelante la Secretaría de Discapacidad de la Intendencia con el fin de visibilizar y fortalecer a las diferentes Organizaciones Sociales (OSC) que abordan la temática de Discapacidad. En coordinación con estas, se llevan adelante diversas propuestas en el marco del Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad o de jóvenes del interior.

Notas finales

La actividad deportiva es un vehículo privilegiado de ENF para la construcción de ciudadanía y favorecedor de integración social. La ciudad de Montevideo cuenta con infraestructura adecuada para desarrollar, con mayor Es una iniciativa que lleva adelante la Secretaría de Discapacidad de la Intendencia con el fin de visibilizar y fortalecer a las diferentes Organizaciones Sociales (OSC) que abordan la temática de Discapacidad. En coordinación con estas, se llevan adelante diversas propuestas en el marco del Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad o potencia que actualmente, planes que permitan fortalecer el rol de este campo de actividades, orientado por una planificación que permita el desarrollo de múltiples competencias de sus habitantes mediante estos canales.

Por otra parte, es un área de trabajo idóneo para la articulación interinstitucional (ANEP, INAU, INJU; UdelaR) si hablamos de jóvenes, pero también de INMujeres, Instituto de Personas Mayores, para desarrollar no solo actividades adecuadas a cada edad, sino actividades intergeneracionales; lo que a su vez potencia la integración social. Pueden promoverse articulación con sindicatos, ONG y organizaciones sociales, que incrementen la participación en estos espacios de población diversa y sujeta hoy por procesos de segmentación. Asimismo, contribuiría al derecho a la ciudad y sus bienes comunes en uso compartido por personas que provengan de diferentes barrios y condiciones materiales de existencia.

La infraestructura existente es un recurso fundamental pero no suficiente. Se requiere, para que puedan desarrollarse estos objetivos, de planes adecuados con un diseño reflexivo y un monitoreo permanente que admita ajustes de ser necesario. La sociedad contemporánea que valora la actividad física y el deporte también configura como elementos favorables a este tipo de acción pública.

Referencias bibliográficas

- Arnold, M. (1997). Introducción a las epistemologías sistémico/constructivistas *Cinta moebio* 2: 88-95 www.moebio.uchile.cl/02/frprinci.htm
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamare.
- Filardo, V. (2007). Miedos urbanos y espacios públicos en Montevideo, en *El Uruguay desde la Sociología V*. Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, pp. 259-74.
- Filardo, V. (2010). Miedos urbanos en Montevideo. En *RECSO*, vol. 1, n.1, Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, 10-31. ISSN: 1688-6682.
- Filardo, V. (2010). *Segundo Informe de la Encuesta Nacional de Jóvenes y Adolescentes. (ENAJ. 2008)*. Programa Infamilia, MIDES. Montevideo. Disponible en: http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1005/enaj_segundo_informe_cap1y2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Filardo, V. (2018). La culpa es tuya. El individuo como centro en programas públicos dirigidos a jóvenes en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero-junio, pp. 57-78.
- Filardo, V.; Pandolfi, J. (2019). Segregación socioespacial en Montevideo. "Dar lugar a lugares": cartografías topológicas de la ciudad", *Revista Cultura y Representaciones sociales*, vol. 14, Núm. 27. México, pp. 183-219. Disponible en: <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/665>
- INJU- MIDES (2020). *Informe IV Encuesta Nacional de la Adolescencia y Juventud. 2018*. Montevideo. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>
- Kaztman, R. (2001). "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos". *Revista de la CEPAL*, 75, Santiago de Chile. pp. 171-189. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782>
- MEC (2017). *Panorama Educativo 2017*. Montevideo. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/panorama-educacion-2017>
- MIDES (2021). *Guía de Crianza*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/guia-para-crianza> [Consultado 1/12/2021]

Aprender a vivir juntos, la pedagogía de la solidaridad

Alicia Dambrauskas³

Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos, como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los “sistemas educativos” y pensar en el plano de una “ciudad educativa”.

Faure, E., 1972: 40

Introducción

El texto que inicia este artículo pertenece al Informe de Educación de UNESCO de 1972, “Aprender a ser, la educación del futuro”, primer documento de la educación que utiliza la expresión *ciudad educativa*.

En este lúcido documento, uno de los informes de la UNESCO menos conocidos, se plantea que no solo es necesaria la expansión de la educación a aquellos que han quedado marginados, sino también es preciso repensar los objetivos, modalidades y las estructuras de los sistemas educativos. Para atender las demandas a la educación en un marco de cambio y transformación tecnológica acelerada es imprescindible trascender la idea de la escolarización

3 Maestra de Educación Primaria y licenciada en Sociología, posgraduada en gestión educativa y socio-urbana, es cooperativista desde hace cuatro décadas. Se ha desempeñado como educadora y coordinadora de proyectos educativos en diversos ámbitos de educación formal y no formal tanto de la esfera pública como privada. Durante el quinquenio 2004-2008 residió en Centroamérica, desarrollando investigación en el campo educativo y cooperativo, obteniendo en 2005 un premio internacional en investigación otorgado por el “Programa Cultura y transformaciones sociales” de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente se desempeña como coordinadora de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y es colaboradora de la Cátedra UNESCO de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Es autora y coautora de diversos artículos y publicaciones en relación a educación- trabajo y cooperativismo.

como sinónimo de educación y pensarla en términos de educación permanente, es decir, como práctica que debe acompañar a las personas a lo largo de la vida. Esto conduce a situarla dentro y fuera de los muros escolares, en la vida misma.

Por esa misma década, Coombs y Ahmed sientan las bases conceptuales para distinguir la educación formal, no formal e informal. En tanto la primera refiere al sistema educativo institucionalizado, estructurado y cronológicamente graduado, la educación no formal transcurre en múltiples ámbitos, no necesariamente escolares, que en forma organizada persiguen propósitos educativos específicos (laborales, culturales, sociales). Entre tanto, la educación informal es aquella que toda persona adquiere al influjo de los medios comunicacionales y sociales con los que interactúa a lo largo de la vida, adquiriendo conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Si pensamos en estas definiciones, entenderemos que la ciudad, de una manera u otra, ya sea como asiento territorial, objeto de aprendizaje o como agente, incluye estas tres modalidades educativas.

La ciudad educadora: texto y contexto

Como punto de partida, la ciudad es escenario de la construcción histórica de quienes nos precedieron y nuestros contemporáneos, pues se trata de un proceso dinámico en constante movimiento. Conviven en ella pasado y presente. Estabilidad y cambio.

La ciudad consta de dos dimensiones sustantivas: la sólida, material, que constituye lo construido, y la inmaterial que aportan quienes la habitan con sus percepciones, comportamientos y creencias, modos de estar en ese lugar. Como señala Sennett (2019: 9-10), el francés fue el primer idioma que evidenció esta distinción empleando dos términos: “*ville* y *cité*. [...] Una cosa es el medio construido y otra como vive en él la gente”.

De hecho, *cité* comparte la raíz de *citoyenneté*, que es el término ciudadanía en francés. Y, precisamente, la relación entre lo construido y lo vivido hace al ejercicio ciudadano.

¿Puede una ciudad ser educadora si no alfabetiza a sus habitantes en la comprensión y valoración de su patrimonio común, material e inmaterial?

Aquí no hacemos referencia exclusivamente a los centros y edificios históricos o identificados como de valor patrimonial, sino, en general, al mosaico de barrios que integran la ciudad y cuentan con una identidad que les dio origen. ¿Los conocemos? ¿Presentan cambios?, ¿conocemos los motivos de su transformación? ¿O solo observamos (si lo hacemos) discontinuidades en el paisaje urbano?

En el presente contexto de globalización y oleadas migratorias, en relación con las diferencias, ¿cómo constituirse en una ciudad educadora de la diversidad y la convivencia social sin valorar los espacios y oportunidades de

encuentro entre diferentes generaciones, géneros y culturas? ¿Somos realmente una ciudad abierta y democrática, tal como creemos? O, por el contrario, ¿imperera la resistencia y el miedo a la otredad?

En una perspectiva educativa, toda ciudad cuenta con un currículo explícito, público, evidenciado en la planificación urbana, que da origen a la *ville* y pauta su funcionamiento cotidiano y otro más sutil, que llamamos oculto y refiere a los modos en que se integran, construyen y habitan los barrios que la componen, o más específicamente cómo se alojan o habitan las personas que viven en ellos. No es lo mismo alojar que habitar, pues media entre ambos términos la presencia o no de un sentido de pertenencia a un lugar, un “habitus” particular que define a la comunidad.

Así, la ciudad, en ese mosaico que la compone, puede educar o no, en el ejercicio ciudadano. ¿Cómo hacer educación ciudadana en un territorio fragmentado, donde habitan por una parte excluidos forzosos (asentamientos irregulares) y, por otra, autoexcluidos (urbanizaciones residenciales cerradas)?

La segregación residencial y la homogeneidad intrínseca de esos territorios no alienta la integración. En definitiva, ambos, salvando las sustantivas diferencias, son guetos urbanos.

Tampoco lo hace la existencia de una frontera urbana imaginaria que habla de dos ciudades con paisajes y calidad de servicios públicos diferentes. En Montevideo todos sabemos que hay un sur y un norte.

No obstante, construir comunidad, es decir, vivir juntos se vuelve imprescindible por nuestra condición humana, y así recuperar la socialidad inherente a la ciudadanía y diluir ese extrañamiento del otro que hoy impera, que nos impulsa a levantar muros y rejas volviendo a una era medieval en el siglo XXI por la violencia originada en la exclusión.

Pero no podemos hacerlo desde una mirada ingenua que apele a voluntarismos estériles, sino crítica, para poder visualizar la dimensión del desafío que tenemos por delante y demandar, como ciudadanos, decisiones de política pública relevantes que combatan la exclusión socioeconómica en su multidimensionalidad y hagan posible el usufructo del derecho a la ciudad para todos y todas.

Dice Jurado (2003:11):

Las sociopatías (neuralgias) de la ciudad ponen en evidencia los desequilibrios que han tenido lugar en sus espacios sociales durante el siglo XX, en favor de un urbanismo sin exigencias de humanización.

El último Informe de UNESCO (2015), titulado “Replantear la educación. Hacia un bien común mundial”, hace particular énfasis en los principios del humanismo que debe sostener la educación para hacer posible la convivencia social.

En palabras de Irina Bokova, quien como Directora General coordinó el informe:

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común.

Por lo pronto, desde nuestro lugar, en la búsqueda de una renovación del compromiso ciudadano, entendemos importante destacar algunos procesos y prácticas desarrolladas en nuestra sociedad, en el marco de una postura pedagógica situada, y así compartir los aprendizajes ciudadanos incorporados en su transcurso, para poder señalar así caminos posibles de recorrer, a partir de *un optimismo pedagógico irrenunciable a quien educa*, parafraseando a Fernando Savater, por mi condición de educadora, que, en definitiva, es lo que soy.

Las cooperativas de vivienda por ayuda mutua: porciones de ciudad alternativa

Si una vez imaginamos y construimos nuestro mundo urbano, podemos volver a imaginarlo y a construirlo otra vez, y otra, y aún otra más. (David Harvey)

A partir de la Ley de Vivienda N.º 13.728 de 1968, que hizo posible, con la creación del Fondo Nacional de Vivienda, el financiamiento estatal destinado a la vivienda social, comenzó a gestarse el cooperativismo de vivienda de ayuda mutua, que hoy en día integran unas 630 cooperativas en el territorio nacional, comprendiendo un universo de unas 30.000 familias con un promedio de ingresos entre los niveles bajo y medio de acuerdo al contexto socioeconómico del país.

El propósito inicial que alienta a estas familias es la posibilidad de ejercer su derecho a una vivienda adecuada⁴ sin mediar una inversión inicial que supera sus posibilidades financieras. Luego, en el transcurso de la experiencia, van

4 Entendemos por Vivienda Adecuada el derecho consagrado en 1966 por las Naciones Unidas en el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Implica diversas dimensiones: seguridad de tenencia, disponibilidad de servicios, materiales, facilidades e infraestructura, gastos soportables, habitabilidad, adecuación cultural y un lugar no contaminado, que posibilite acceso al empleo, a la educación y a la salud.

desarrollando una construcción más compleja: la de una comunidad solidaria. Así lo consigna el himno de las cooperativas nucleadas en FUCVAM:⁵ “Porque construir nuestras casas es el principio, no el final” (R. Olivera).

El vector para esa realización es un proceso educativo de carácter permanente y pluriactoral que exigen los tres pilares sobre los que se asienta el CVAM (Cooperativismo de Vivienda de Ayuda Mutua): propiedad colectiva, ayuda mutua y autogestión.

La propiedad colectiva. Esta es quizás la dimensión más ajena a la cultura popular uruguaya y, sin embargo, es el carácter de usuario asociado a ella la mayor garantía para la sostenibilidad de la tenencia.⁶ Cada socio/a tiene un capital social cuantificable que representa su aporte a la cooperativa y que le es reintegrado si se retira, pero no es propietario de una vivienda, sino que tiene un vínculo de uso y goce en una determinada unidad habitacional. Su vínculo de propiedad (derechos y deberes) se establece con la totalidad del conjunto y no con una parte. Se es solidariamente responsable de todo el complejo habitacional. En sentido literal y simbólico, las y los cooperativistas tienen un bien común.

Su carácter compartido es la mejor garantía de preservarlo pues, ante dificultades individuales tienen mecanismo previstos para ser asistidos (Fondo de Socorro) y al entenderse como bien de uso y no de cambio, tampoco se ve sometido a las lógicas del mercado inmobiliario (Dambrauskas, 2012: 87).

La ayuda mutua. Este mecanismo, que implica el trabajo mancomunado de toda la matriz social de la cooperativa para la administración, gestión y construcción de la obra edilicia, si bien exige un esfuerzo importante a nivel familiar, se traduce en varios beneficios. Uno directo, que es la amortiguación del costo de la obra, ya que solo se contrata la fuerza de trabajo especializada, y otros indirectos, pero igualmente valiosos: la incorporación de aprendizajes en el orden del manejo y control de recursos financieros, materiales y humanos y, a la vez, la génesis de un sentido de pertenencia, de lo común, que fortalece la cohesión social. El interés inicialmente individual se va fundiendo con el colectivo, emergiendo un “nosotros” que trasciende lo nominal hacia lo identitario.

La autogestión. El CVAM estructura su organización mediante mecanismos de democracia directa. Las decisiones que orientan la dirección y gestión

5 FUCVAM: Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda de Ayuda Mutua, organización cooperativa de 2.º Grado.

6 La propiedad colectiva fue defendida por todo el movimiento, mediante voto secreto, cuando en 1984 se intentó pasar a las cooperativas de usuarios al régimen de propiedad individual de manera forzosa.

de la cooperativa se adoptan de manera asociativa y solidaria por parte de todos sus integrantes, que terminan operando como un solo sujeto social. Es la Asamblea el órgano de decisión máxima de la cooperativa, un ámbito de participación obligatoria y donde se debaten los asuntos que preocupan a la comunidad. Las decisiones adoptadas, sean por consenso o mayoría, son asumidas como propias y respetadas por toda la comunidad. El interés colectivo, asumido como bien común, se impone.

En suma, el cooperativismo autogestionario termina subvirtiendo tres órdenes de la sociedad en la cual se inserta: el régimen de propiedad, la gestión política y la distribución social del trabajo (las responsabilidades son rotativas).

Este sistema, donde los verbos deben conjugarse siempre en plural y, por tanto, resulta contrahegemónico a los valores dominantes, exige la educación permanente como condición de existencia y sostenibilidad.

Por lo pronto, deben enfrentarse dos tensiones (Dambrauskas, 2012):

La primera, es consecuencia de lo que venimos diciendo y le llamamos **inconsistencia de contexto**. Los principios y valores cooperativos mantienen reglas de juego para la interacción social que no integran el decálogo de la sociedad de mercado en la que vivimos y, por tanto, deben ser comprendidas e interiorizadas para el trabajo de obra en una primera instancia, y para la convivencia cotidiana en el mediano y largo plazo.

La segunda tensión se instala en el difícil equilibrio para alcanzar sus fines como empresa (no olvidemos que la cooperativa es una empresa social), sin afectar la primacía de sus valores solidarios. **Conciliar la lógica instrumental** (eficiencia y eficacia), con **la lógica valorativa** (ejercicio democrático pleno) y hacerlo sin exclusiones exige un aprendizaje continuo.

La comunidad de aprendizaje, una pedagogía de la solidaridad

En este mundo tan desigual en el que estamos inmersos, una pedagogía de la solidaridad se impone como medicina para la convivencia. Como expresa el filósofo y pedagogo francés Philippe Mierieu (2020) refiriéndose a la necesidad de una nueva pedagogía en el contexto pospandemia:

Instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular (es una exigencia de precisión, exactitud y verdad), en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes (cada una es importante, pero el colectivo no es un conjunto de individuos yuxtapuestos), en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales [...]

Es precisamente el bien común en juego en el proceso de construcción de su hábitat, el *leitmotiv* de la conformación de una comunidad de aprendizaje entre todos los integrantes de la cooperativa, donde los roles de enseñantes y aprendices, dirigentes y dirigidos, se alternan de acuerdo a las demandas de cada etapa de la experiencia compartida.

Nos resulta ineludible suscribir en esta instancia, en todos sus términos, la conceptualización elaborada por la especialista en educación Rosa María Torres en relación a esta modalidad de aprendizaje:

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico de sus carencias, pero sobre todo de sus fortalezas para superar esas carencias.

En la comunidad de aprendizaje de las cooperativas todas y todos los cooperativistas participan activamente, poniendo a disposición del colectivo los saberes, no necesariamente escolares, sino todos los incorporados por ellos en su trayectoria vital. Se estimula en la comunidad una apropiación colectiva de los conocimientos y habilidades de cada uno de sus integrantes, así como de los saberes disciplinares proporcionados por los equipos técnicos asesores. De esa construcción social del conocimiento, enmarcada en una concepción pedagógica solidaria, dependerá la concreción oportuna de las metas y objetivos de la cooperativa.

El eje articulador de toda la actividad educativa lo constituye el trabajo, en su concepción más amplia: la capacidad de transformación de la realidad que es exclusiva de los seres humanos. Realidad material en primera instancia, que luego repercute en su propia identidad personal y colectiva.

Para hacer posible tan ambiciosos propósitos son necesarios contenidos educativos de dos categorías diferentes (Dambrauskas: 2012).

Contenidos instrumentales. Son los saberes específicos para desarrollar la obra edilicia. A modo de un breve decálogo detallamos: organización cooperativa (principios, estructura orgánica, reglamentos), diseño, planificación y ejecución de la obra constructiva (administración financiero-contable, gestión de recursos humanos, valor cuanti-cualitativo de la ayuda mutua, relación con instituciones públicas y privadas). También, dependiendo de partidas asignadas periódicamente, deberán incorporar criterios de análisis de la coyuntura política, social y económica, así como el manejo de los tiempos (grupales, de los trámites burocráticos y de las decisiones políticas).

En estos contenidos, juega un rol fundamental el equipo técnico asesor (Instituto de Asistencia Técnica) que acompaña todo el proceso de la obra y

que también desempeña un rol pedagógico. Dejando a un lado falsos academismos, arquitectos, contadores, abogados, trabajadores sociales, adoptan un lenguaje franco de acuerdo al perfil de los y los cooperativistas destinatarios, y emplean recursos didácticos diversos, ofreciendo escenarios alternativos para que sean los cooperativistas quienes decidan las mejores opciones en conformidad con sus objetivos comunes.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro con sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (Freire, 1977:75).

Contenidos sociales y culturales. Son transversales a todo el proceso y son indispensables para la construcción más compleja y que trascenderá el tiempo de obra: la construcción de la comunidad. Estos contenidos involucran la identidad y el sentido de pertenencia, la división social del trabajo, el manejo productivo del conflicto, el fortalecimiento de los vínculos de confianza, la integración social, incluyendo el diálogo entre diferentes géneros y generaciones, en suma: hacer posible la convivencia.

Es interesante observar que durante el proceso, estos contenidos, desagregados a efectos analíticos, se funden en un círculo que se retroalimenta en forma permanente para hacer viable y sostenible el proyecto colectivo. El proyecto demanda, la educación responde.

Se trata, en definitiva, de ejercitar una pedagogía de la solidaridad, poniendo a disposición de la comunidad los recursos cognitivos adquiridos en el proceso así como los del acervo de cada integrante en procura del bien común, de ese pequeño universo habitacional/social que están gestando entre todos y todas. Su lugar.

Una ciudad solidaria

¿Proponemos que el cooperativismo de vivienda de ayuda mutua es la solución a nuestros problemas de convivencia ciudadana?

Claro que no. Pero, lo que evidencia la experiencia del CVAM en el medio siglo transcurrido desde su origen es que sí es posible desarrollar acciones para que vivir juntos, construir comunidad, sea un *inédito viable*,⁷ haciendo de la solidaridad una práctica cotidiana y de la heterogeneidad de origen de sus integrantes una fortaleza.

7 Adoptamos la feliz expresión de Paulo Freire.

No es esta experiencia producto de la excepcionalidad uruguaya, sino síntesis de muchas otras que le precedieron. En su origen se ha nutrido de experiencias del continente latinoamericano, pero también del influjo europeo para, una vez consolidada, en las dos últimas décadas viajar a otros países (Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay) y recrearse con sus respectivas improntas culturales. Mediante ellas, se han ratificado algunos aprendizajes y han surgido nuevos. En el transcurso del relato hemos ido dejando registro de algunos que reiteramos porque estimamos no tienen por qué ser exclusivos de las cooperativas de vivienda:

- La relevancia de compartir un objetivo que se erige en guía del trabajo compartido.
- La comunicación, el diálogo y la participación como herramientas sustantivas de construcción de comunidad.
- El influjo positivo del sentido de pertenencia. El lugar y lo común, lo local. La imperiosa emergencia del “nosotros”.
- El reconocimiento de la riqueza de la diversidad a través de las prácticas.
- La primacía de los derechos humanos sobre las lógicas de mercado.

En suma, promover la ciudad educadora, pensarla en clave pedagógica implica, ante todo, ubicarla como espacio de convivencia ciudadana. Como un escenario de encuentro e intercambio de diferentes humanidades, todas valiosas.

La pandemia de COVID-19 ha abierto un paréntesis para pensar y pensarnos. Hemos padecido un aislamiento forzoso y en él hemos descubierto la relevancia de la socialidad como humanos que somos. ¿Seguiremos con políticas y acciones que alimentan la segregación residencial y urbana? ¿O nos daremos la oportunidad de celebrar el reencuentro con nuestros contemporáneos y construir una ciudad/sociedad más solidaria?

Hoy más que nunca debemos comprender que la solución a nuestros problemas sociales, como la seguridad y la convivencia no tienen soluciones individuales sino colectivas y la educación tiene un rol sustantivo a cumplir en ese proceso.

Por esto, queremos concluir estas líneas recordando una aspiración de la 1.^a Carta de las ciudades educadoras redactada en Barcelona en 1990: “La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo”.

Avanzar, en ese sentido, de nuestras acciones y decisiones depende.

Referencias bibliográficas

- Coombs, Ph., H. y Ahmed, M. (1975). La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. Madrid: Editorial Tecnos (versión en español).
- Dambrasckas, Alicia (2012). Una aproximación a la educación cooperativa, *Revista ENFoches*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza/UNESCO.
- Freire, Paulo (1977). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Editorial Apex.
- Harvey, David (2015). Utopías urbanas, *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras*. Barcelona: Editorial Santillana.
- Jurado, Juan Carlos (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales, *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/495Jurado.PDF>
- Mierieu, Philippe (2020). La escuela después...¿con la pedagogía de antes?, entrevista, *MCEP* de Madrid, 18 de abril. Recuperado de: <https://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Sennett, Richard (2019). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*, Colección argumentos. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Torres, Rosa María (2004). Comunidades de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. Seminario Internacional de Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum. Recuperado de: <https://comunidadesdeaprendizajehn.files.wordpress.com/2016/08/comunidades-de-aprendizaje-rosa-marc3ada-torres.pdf>

La educación en ciudadanía para todas las personas a lo largo de la vida

Jorge Camors⁸

Introducción. Preguntas para comenzar

El desarrollo del texto está basado en formularnos algunas preguntas y ensayar algunas respuestas, siempre disparadoras de nuevas preguntas.

¿Qué se entiende por educación?

¿Para todas las personas?

¿A lo largo de la vida?

¿Qué se entiende por ciudadanía?

Cuáles son los desafíos de Montevideo, Ciudad Educadora

8 Educador, licenciado en Educación. Docente en el Instituto de Educación de la FHCE - Udelar, de 1986 a 1992 y desde 2004 a la fecha. Director del Departamento de Estudios en Docencia desde 2018 a la fecha y actualmente es coordinador de la Comisión Directiva del Instituto de Educación. Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Udelar, en convenio con UNESCO, desde 2016 a la fecha. Educador en el Consejo del Niño (actual INAU), 1971 a 1976, restituido en 1985 y accedió por concurso a la Dirección del Centro de Formación y Estudios en 1989, hasta 2004. En comisión en el MEC, se desempeña como director de Educación No Formal, 2005 a 2015; representante del MEC: en el Consejo Directivo del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional de 2009 a 2015; en el Consejo Nacional de Educación No Formal, 2009 a 2015; en el Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2007 a 2015, y jefe de la Delegación uruguaya en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos de UNESCO en 2009. Ha realizado diversas publicaciones e investigaciones, con docencia en cursos de grado y posgrado en Argentina, Brasil y Chile. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

Desarrollo

Algunas referencias para pensar posibles respuestas

La Ciudad Educadora en el Informe Faure

Sin lugar a dudas, preguntarnos acerca del concepto de *educación* es fundamental para pensar las relaciones con el concepto de *ciudadanía* y, en consecuencia, las políticas y programas que contribuyan a la construcción y desarrollo de una *Ciudad Educadora*.

Es importante tener en cuenta la concepción de *ciudad educativa*, en el Informe Faure de UNESCO (1972), que entre otras ideas dice:

En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa [...]

ahora, la enseñanza podrá ser asegurada por otras personas que los funcionarios especializados a este efecto; [...]

las relaciones fronterizas que existen entre el sector de la escuela y lo que se ha llamado la escuela paralela, [...] carece ya de sentido (240 - 245, destacado en el original).

En el texto presentado, se puede apreciar la propuesta de promover, apoyar y orientar todas las acciones necesarias, convenientes y adecuadas a elevar el nivel de participación y responsabilidad en la educación. La ampliación de ámbitos y actores presenta una concepción educativa que trasciende las prácticas habituales, donde la educación formal obligatoria para niños, niñas y adolescentes reduce la mirada sin atender el derecho a la educación de todas las personas a lo largo y a lo ancho de toda la vida.

Cuando se refiere a la idea de “escuela paralela”, más allá de proponer *otra institución*, a mi juicio se está proponiendo *ampliar y diversificar los espacios y los contenidos*.

Esta dimensión requerirá, en consecuencia, cambios e innovaciones en el perfil de los profesionales de la educación, histórica y tradicionalmente pensados para la institucionalidad de los siglos XIX y XX.

En el tema que hoy se debate en este seminario, la *ciudad* tiene y puede tener, en forma permanente o circunstancial, múltiples espacios, momentos y contenidos para proponer y desarrollar *educación para todos*.

La educación para todos

En este sentido, es conveniente hacer referencia a la concepción educativa de la Declaración de Jomtien, UNESCO, 1990, cuyo título es: UNA VISIÓN AMPLIADA Y UN COMPROMISO RENOVADO.

Del texto, se desea señalar algunas ideas centrales:

Responder a las necesidades básicas de aprendizaje exige más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual.

Se requiere una “*visión ampliada*” que sobrepase los niveles de los recursos vigentes, las estructuras institucionales, programas de estudios y los sistemas convencionales de servicio, y se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso.

Por lo tanto, hay que ir más allá de la escuela y pensar y desplegar propuestas educativas que reflejen una visión ampliada.

Se puede apreciar una continuidad en la idea del sujeto de la educación, porque ya no se refiere a un sector de la población (las nuevas generaciones según Durkheim), sino para todos y todas. Estas ideas interpelan a las instituciones públicas responsables de las políticas y programas porque el derecho a la educación requiere ser garantizado por el Estado en sus diferentes niveles, nacional, departamental y municipal.

Esta perspectiva amplía acerca de los participantes de la educación no es nueva en el mundo, si bien cabe reconocer que se mantiene fuertemente instalada la asociación del concepto educación a escuela y niños.

La educación de personas jóvenes y adultas

Ya en 1949, se realizó la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinor, Dinamarca; UNESCO continuó convocando a los estados miembros cada doce años a las CONFINTEA para compartir experiencias, reflexionar y proponerse metas que permitieran mejores condiciones de vida para la población mundial. La VI CONFINTEA se realizó en 2009 en Belém, Brasil y la siguiente se pospuso por la pandemia de COVID, para el año 2022, en Marruecos.

Corresponde señalar la evolución del marco teórico de la educación de personas jóvenes y adultas en poco más de 70 años, donde en el comienzo del proceso la preocupación central era la alfabetización y si bien en nuestro país, la dimensión de este problema es muy reducida, no cabe duda de que en nuestra región tiene altas proporciones aún y en otras partes del mundo también.

Pero de la alfabetización se avanzó a pensar la necesidad de la continuidad educativa, entendiendo la alfabetización como la primera etapa de la *educación básica*, quedando a criterio de cada estado su definición y alcance.

Por lo tanto, parece conveniente hacer referencia a la riqueza en amplitud y profundidad que se aprobó en la última Conferencia General de UNESCO en el año 2015, en relación con la educación de personas jóvenes y adultas.

En dicho texto se desea destacar que:

- El aprendizaje y la educación de adultos (AEA) es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo.
- Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades.
- Supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades.
- Constituye un pilar fundamental de una sociedad del aprendizaje y para la creación de comunidades, ciudades y regiones del aprendizaje que fomenten la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y lo revitalicen en el ámbito de las familias, las comunidades y en otros espacios de aprendizaje, así como en el lugar de trabajo.
- Ofrece muchas oportunidades de aprendizaje que permiten la alfabetización y las competencias básicas; oportunidades para la formación permanente y el desarrollo profesional y para la ciudadanía activa por medio de la educación comunitaria y popular.

La educación para la ciudadanía mundial

Ya entrando en la relación educación y ciudadanía, se considera conveniente hacer referencia a un documento de UNESCO (2016) elaborado con la finalidad de contribuir a los grandes desafíos de la educación en el contexto actual y del futuro próximo, considerando a la educación como una *dimensión fundamental*. Se trata de

una publicación (que) es el resultado de un extenso proceso de investigación, así como de consulta, diálogo e intercambio de información con expertos en educación, encargados de formular políticas, investigadores, profesionales, representantes de la juventud, la sociedad civil, los medios de comunicación y otras partes interesadas en todo el mundo (15).

Estas ideas marcan, a juicio de UNESCO, “un cambio en la función y la finalidad de la educación”.

En dicho texto se desea destacar que:

- La ciudadanía no tiene fronteras, es una noción que va más allá del estado-nación, alcanza una dimensión planetaria, instalando una responsabilidad de todos de preservar el planeta Tierra.
- Se ha desarrollado una creciente interdependencia e interrelación entre las personas, organizaciones y los estados.
- Se debe considerar la noción de bienestar mundial que afecta lo local.
- Se debe promover el sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una “mirada global” que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional.
- La educación para la ciudadanía mundial (ECM) inspira: acción, asociaciones, diálogo y cooperación mediante la educación formal y no formal.
- La ECM aplica un enfoque multifacético que emplea conceptos, metodologías y teorías de campos relacionados, que incluyen la educación en materia de: derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional.
- La ECM tiene por objetivos:
 - incentivar a analizar problemas que se plantean en la vida real de manera crítica para identificar posibles soluciones en forma creativa e innovadora;
 - apoyar a revisar supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en los discursos prevaletentes, y tomar en cuenta a quienes sistemáticamente están insuficientemente representados o marginados;
 - enfocarse en el compromiso de acciones individuales y colectivas para lograr los cambios deseados;
 - involucrar a muchas partes interesadas, incluyendo a quienes están fuera del entorno del aprendizaje, en la comunidad y en la sociedad en general.

En síntesis, la ECM aporta elementos sustantivos para pensar las políticas educativas y diseñar programas específicos, pero fundamentalmente para revisar los contenidos de la educación formal y no formal, necesarios, convenientes y pertinentes para que los objetivos de la ECM transversalicen la educación a lo largo de la vida de todas las personas y contribuyan al análisis de las prácticas educativas, donde se *vivencian* las ideas, un medio por excelencia donde se tramita lo educativo.

La educación nacional

Por último, corresponde analizar el marco político, institucional y jurídico de la educación en nuestro país.

En primer lugar, analizar la Ley General de Educación (LGE) del año 2008, primera ley pensada para abarcar *toda* la educación nacional. En el año 2020 la Ley de Urgente Consideración (LUC) introdujo una serie importante y numerosa de cambios.

Desde el punto de vista de las definiciones, fines y orientaciones generales de la educación, establecidas en el Capítulo I y sus primeros cinco artículos, no derogados por la LUC, se afirma que la educación es un derecho humano fundamental y es un bien público social. En el artículo 3, aborda la orientación de la educación y entre otros conceptos muy relevantes y que deberíamos analizar en forma articulada, se explicita que la educación buscará “el ejercicio responsable de la ciudadanía”. Se complementa este capítulo con el artículo 5 donde define el *sujeto de la educación* como el factor determinante de la práctica de los educadores y del diseño e implementación de la propuesta educativa, formal y no formal, de los educandos de cualquier edad.

Desde el punto de vista de los principios, consagrados en el Capítulo II y sus seis artículos, se incluye la universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza y libertad de cátedra. La LUC modifica lo establecido en obligatoriedad y libertad de cátedra. Pero en relación al tema que estamos desarrollando, parece conveniente detener la mirada en la *participación*, porque es una idea que atraviesa todo la LGE en cuanto a principios, organización y funcionamiento. La participación como una finalidad educativa y como un medio privilegiado para que el sujeto alcance una autonomía responsable y activa en el tiempo y espacio que le corresponde actuar.

Una expresión de la importancia de la participación, como fin y medio en la educación, es que la LGE crea los Consejos de Participación, que se regulan en los artículos 76 a 78 de la LGE que la LUC modifica en los artículos 167 y 168.

Con respecto al Capítulo III que se refiere a la Política Educativa Nacional, con los tres artículos siguientes, cabe destacar el desarrollo de los ocho fines que desarrolla, de los cuales, si bien no resulta sencillo destacar alguno, se puede mencionar, en relación al tema que nos ocupa: “Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo”.

La LGE desarrolla en el Capítulo IV cinco artículos que se refieren a los principios de la educación pública estatal, que corresponde tener en cuenta.

Se pueden destacar las nueve líneas transversales a tener en cuenta en cualquiera de las modalidades y niveles educativos, pero es pertinente mencionar

una de ellas que se refiere a la “educación en derechos humanos, como un derecho en sí mismo, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos”.

La perspectiva de derechos atraviesa toda la LGE, pero le dedica un espacio en los artículos 72 a 75, detallando los Derechos y Deberes de los Educandos y de Madres, Padres o Responsables, que posteriormente la LUC modifica en los artículos 165 y 166.

Por último, corresponde señalar que la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos es creada por la LGE y que se elabora y aprueba un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en 2016; una estrategia nacional y un plan de acción que se adopta para orientar las políticas públicas en materia de educación en derechos humanos.

Acerca de la ciudadanía

Desde el punto de vista conceptual, cabe preguntarnos acerca de esta noción. En primera instancia la ciudadanía se refiere al sentido de pertenencia y de derechos de las personas.

Un ciudadano es el titular de un poder público, permanente: aquel que participa de manera estable en el poder de decisión colectiva, en el poder político.

La ciudadanía es una expresión de pertenencia que una persona tiene en una sociedad determinada en la que participa; se siente miembro de una comunidad política y puede desarrollar una actividad pública que tiene valor por sí misma.

En síntesis, la ciudadanía es una concepción que trasciende los derechos cívicos para abordar todas las esferas de la vida humana, social, cultural, política y económica.

Reflexiones y desafíos, para finalizar...

La educación en ciudadanía debe ser un componente de “la educación a lo largo de toda la vida”.

Debemos proponernos ampliar y profundizar *la educación* a nivel de los:

- Participantes: educación para todos (especialmente adultos)
- Contenidos: diversos y según las necesidades, intereses y problemas de las personas.
- Ámbitos: diversos, trascendiendo los tradicionalmente escolares, para “pedagogizar” otros ámbitos de la vida de las personas: sus barrios, fábricas, sindicatos, centros sociales, etcétera.

La ciudadanía debe ocupar un lugar y una dimensión social de la política educativa.

También corresponde formular la pregunta: ¿Cuál es el perfil de los educadores que se requieren para la educación en ciudadanía?, de acuerdo a la problematización que se ha venido desarrollando.

Es conveniente debatir en el mundo actual, tan atravesado por cuestiones meramente económicas, acerca del desafío de *ser vecino/a*.

Según las definiciones actuales, ciudadano es la persona que habita con otros en un mismo pueblo, barrio o casa, en vivienda independiente..., por lo tanto, aquella persona que tiene casa y hogar en un pueblo, el lugar; que contribuye a las cargas o repartimientos, aunque actualmente no viva en él.

El concepto de *lugar* trasciende la noción de vivienda para imprimirle al contexto habitacional una dimensión, alcance y profundidad mucho más amplia, humana y social. Los lugares se construyen en forma individual y social, en interacción; y se contribuye, se aporta, se participa de múltiples formas.

Desde la educación podríamos interpretar esta idea de “vecino/a” como *sujeto de la educación en ciudadanía*.

El desafío de la vida en comunidad supone:

Promover y fortalecer:

- Los vínculos interpersonales e intergeneracionales en el territorio.
- La descentralización constituye una plataforma importante.
- La/s identidad/es locales.
- La cultura local.

Para finalizar, se comparte la propuesta del Grupo de Reflexión en Educación de 2017: La participación como principio vertebrador de una educación democrática, es un mecanismo idóneo para actualizar las normas, así como también para desarrollar el intercambio de informaciones, diálogo y reflexión permanentes, en busca de la concertación y la alianza de los diferentes actores con el fin de alcanzar el uso óptimo de los recursos de que dispone la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Camors, J. (2011). El valor de lo educativo, en los nuevos escenarios, ámbitos y modalidades que se promueven en Uruguay. Ponencia del III Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, ULBRA, Canoas, Brasil.
- Camors, J., Cordano, M. N., Rodríguez, E., Rodríguez, Y. y Turnes, G. (2020). *De la "EDUCACIÓN DE ADULTOS" a la "EDUCACIÓN PARA TODOS, A LO LARGO DE TODA LA VIDA" EN URUGUAY*. *Revista Educació i Història* de la Universidad Abierta de Catalunya (UOC).
- Camejo, M., Camors, J., Cordano, M. N., Rodríguez, E. y Turnes, G. (2021). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate*. Montevideo: América Latina.
- Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower/UNESCO.
- Faure, E. y otros (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (2019). *PUNTO Y SEGUIDO. Diez años de debates, elaboraciones y propuestas*. Montevideo.
- Hubert, R. (1990). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ley General de Educación N.º 18.437, 2008.
- Ley de Urgente Consideración N.º 19.889, 2020.
- Luzuriaga, L. (1976). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1993). *Pedagogía Social y Política*. Madrid: CEPE.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Natorp, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. México: Editorial Porrúa.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Paín, A. (1992). *Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Trilla, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*. Jomtien.
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para el siglo XXI*.
- UNESCO - UILL (2009). *Marco de Acción de Belem*. Belem.

Eje 2:

**Actividades educativas
con personas adultas
mayores como lugar
e impulso de autonomía
y participación
ciudadana**

Presentación de la línea de investigación sobre educación con personas adultas mayores. Cátedra UNESCO EPJA

Vicente Cancellara ⁹
Diego Quercini ¹⁰

Introducción: presentación de la línea de investigación

En setiembre de 2016 se aprobó la creación de la Cátedra UNESCO EPJA por parte del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, luego de haber sido admitida por parte del Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Comisión Directiva del Instituto de Educación.

Su creación surge de la necesidad de desarrollar y consolidar un ámbito académico específico y pertinente para la educación de personas jóvenes y adultas, modalidad que se encuentra contemplada en la Ley General de Educación N.º 18.437 (2008), tanto a nivel de educación formal como no formal, como parte del Sistema Nacional de Educación. En este marco, se han construido y desarrollado actividades de investigación, enseñanza y extensión

9 Profesor de Educación Media en la especialidad de Ciencias Geográficas (Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación). Licenciado en Ciencias de la Educación, opción investigación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Maestrando en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Ha trabajado como profesor en Secundaria, principalmente en planes nocturnos para adultos con condicionamiento laboral y/o de salud. Actualmente se desempeña como profesor en el Consejo de Formación en Educación y participa en la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Aquí, entre otras actividades, participa como correferente en una línea de investigación vinculada a la educación con personas adultas mayores.

10 Profesional de la educación orientado al trabajo con personas adultas mayores. Licenciado en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR) con la tesina de grado denominada Educabilidad de las personas adultas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo. Además, presenta estudios en Gerontología Educativa (Centro de la Experiencia de México) y en conocimientos y habilidades en el manejo de la comunicación con personas con demencia (IMSERSO, España). Actualmente se desempeña como tallerista de música y profesional del área social en Establecimientos de Larga Estadía para Personas Mayores (ELEPEM) de la ciudad de Montevideo. Asimismo, participa en la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Aquí, entre otras actividades, participa como correferente en una línea de investigación vinculada a la educación con personas adultas mayores.

en las líneas de culminación de la educación obligatoria, educación y trabajo, educación de las personas privadas de libertad y educación y ciudadanía (Cátedra UNESCO EPJA, 2021).

Considerando el crecimiento sostenido de la población adulta mayor en nuestro país, la Cátedra ha impulsado la creación de otra línea de investigación enfocada expresamente en la educación con estas personas. Esta rama busca profundizar en estudios vinculados específicamente a la educación con los sujetos comprendidos en este rango etario, con el fin de generar espacios de reflexión y producción de conocimiento que permitan enmarcar “lo educativo” en relación con ellos. En este sentido, se propone investigar lo que sucede en los diversos espacios que trabajan con personas adultas mayores, como también promover instancias de enseñanza para repensar y potenciar “lo educativo” en dichos espacios.

El objeto material de este grupo de investigación lo constituyen todas aquellas prácticas educativas que tienen como destinatarios privilegiados a personas adultas mayores. Sin embargo, es importante precisar que no quedan excluidas aquellas prácticas que, si bien no son adjetivadas como educativas, poseen (o podrían poseer) aspectos “educativos” dentro de los caracteres que la configuran. Esta precisión, lejos de generar difusión, intenta ampliar el espectro de consideraciones sobre el asunto de “lo educativo” con personas adultas mayores.

Las personas adultas mayores: delimitación conceptual

Conviene comenzar puntualizando a quiénes denominamos como personas adultas mayores, que son los sujetos en cuestión dentro de esta línea de investigación. Este asunto está atravesado por una arbitrariedad compuesta de variables socioculturales y demográficas, por lo que podemos encontrarnos con diferentes respuestas según el contexto geográfico. Remitiéndonos a los trabajos académicos a escala local que versan sobre el tema, en conformidad con la ley N.º 18.617 (2009), existe cierta concordancia en considerar adultos mayores a aquellas personas que alcanzaron los sesenta y cinco años de edad. Sin embargo, más allá de esta puntualización, de la misma forma que ocurre en ocasiones con los niños o adolescentes, no podemos establecer una singularidad específica en el desarrollo evolutivo sino solo algunos rasgos generales que los definen.

Como se señaló anteriormente, esta población viene creciendo de forma significativa en nuestro país en el último tiempo, siendo Uruguay uno de los países más envejecidos de Latinoamérica. En este punto señala Paredes (2017):

El Uruguay es un país que atraviesa un proceso de envejecimiento demográfico desde hace ya varias décadas. Sin embargo, recientemente este proceso se ha acentuado, de manera que la población de edad avanzada se ha incrementado y las personas mayores de 60 años constituyen hoy el 19,1% de la población total.

Este aumento porcentual es inédito en la región y, por cierto, en el país, que se sitúa cerca de los valores que presentan las regiones más desarrolladas del mundo (23,8%) (Naciones Unidas, 2017) (párr. 13).

Teniendo presente el comportamiento demográfico de nuestro país, se pone de relevancia la necesidad de (re) pensar políticas públicas en relación a las personas adultas mayores, en las que la educación –que tome como destinatarios principales a estos sujetos– pueda ser considerada dentro de la agenda.

“Lo educativo” con personas adultas mayores

Históricamente los estudios sobre educación han puesto el foco dentro de las cuestiones que atañen a los sujetos durante los primeros años de vida. Avanzada la segunda mitad del siglo XX, comienza a utilizarse en textos académicos la noción de andragogía, un neologismo que surge precisamente a partir del concepto de pedagogía, y que centra su atención en la educación de adultos. Fue con el profesor estadounidense Malcom Knowles (1913-1997) que la andragogía alcanzó cierta visibilidad, siendo considerado como el “padre” de esta disciplina con su obra *La práctica moderna de educación para adultos: andragogía contra pedagogía* (1970) (Sánchez, 2015). Sin embargo, la especificidad de la temática para con los mayores no cuenta aún con un cúmulo considerable de estudios significativos, a pesar de la importancia que organismos internacionales vienen subrayando en sus declaraciones desde hace algunas décadas.

Cabe destacar que la ONU, en su Asamblea General del 16 de diciembre de 1991, aprobó algunos principios a favor de las personas adultas mayores, entre los que aparece el principio de autorrealización: “poder aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente su potencial, tener acceso a recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad” (Pilz y Scasso, 2013: 134).

A pesar de estas manifestaciones, “como señala Torres (2009), refiriéndose a la edad como factor de discriminación dentro del campo de la EPJA, ante la oferta de programas, la tendencia es dar prioridad a los segmentos más jóvenes de la población adulta [...]” (Pilz y Scasso, 2013: 134).

En el caso de nuestro país, la mencionada ley N.º 18.671 (2009) hace referencia explícita al hecho de contemplar la facilitación de las personas adultas mayores al sistema educativo como un medio para su inserción social. Por su parte, la Ley General de Educación N.º 18.437 (2008), si bien no refiere con especificidad a los mayores, posee un apartado en el que pone de relevancia la educación de personas jóvenes y adultas.

La Pedagogía Social como una alternativa para el análisis de “lo educativo” con personas adultas mayores

Para el abordaje del tema de esta línea de investigación es necesario un posicionamiento teórico que nos brinde herramientas para una lectura acerca de las cuestiones en las que se pretende profundizar. Si bien existen ciertas disciplinas “en construcción” en relación con el estudio de la educación de las personas adultas mayores, se entiende que aún no hay un recorrido teórico significativo y profundo que aborde el asunto con especificidad. Para acercarnos a conocer y ahondar sobre “lo educativo” con estos sujetos, se tomarán como punto de referencia principal los aportes de los autores del campo de la pedagogía social, sin descartar ciertos elementos de otros abordajes. Se entiende que en esta disciplina se encuentran contribuciones teóricas que nos permiten adentrarnos en una lectura profunda sobre el tema en cuestión.

La pedagogía social, como rama de la pedagogía, nos permite (re) pensar la educación más allá de ciertas cuestiones con las que esta ha sido “tradicionalmente” relacionada: nos invita a reflexionar sobre la educación más allá de la niñez y la adolescencia, de la institución formal escuela o de su vínculo con el mercado laboral. Se trata de una disciplina que nos permite problematizar sobre “lo educativo” en un sentido amplio, en variadas dimensiones y desde una perspectiva humanizadora, siguiendo la visión que plantea Paulo Freire (1970) en su obra *Pedagogía del oprimido*.

Vale recordar además que Paul Natorp, reconocido como el fundador de la pedagogía Social, ya hablaba a finales del siglo XIX acerca de la “libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etc.)” (Larroyo, 1987: 102), haciendo referencia a la “infinitud de la misión educativa” (102). Esta misión educativa, que no está marcada por una etapa específica de la vida, sino que transcurre durante toda la existencia de la persona refiere a un fin, en un punto individual, porque ayuda a conectar al ser humano con su parte más propia, con sus sentimientos, anhelos e intereses y, a la vez, tiene un último fin más grande, direccionado a la conjugación con la comunidad, y por lo tanto, social. En este punto cobra especial relevancia la manera de vivir y participar activamente dentro del conjunto social y el derecho a la educación inclusiva a lo largo de toda la vida como herramienta para la participación ciudadana, tal y como se expresa en la *Carta de Ciudades Educadoras* (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020).

Si bien la pedagogía social aporta elementos contundentes para pensar la educación con las personas adultas mayores, como señalábamos, también es necesario que esta disciplina pueda dialogar con otros elementos teóricos expresamente vinculados al estudio de la vejez, como puede ser la gerontología. En este sentido, vale destacar los insumos de la gerontología educativa como campo privilegiado para pensar teóricamente, construir práctica y formar trabajadores de la educación que decidan orientarse a la labor con personas adultas mayores.

La gerontología educativa surge de las primeras experiencias que instituyeron prácticas educativas con personas adultas mayores en Europa. Allí se produjo un entrecruzamiento entre la gerontología social y la educación, que dio lugar a la delimitación de este nuevo campo disciplinar (Urbano y Yuni, 2011). Así como la pedagogía ha tomado insumos de la psicología de Piaget o Vygotsky para entender los mecanismos de pensamiento de los niños y elaborar teoría educativa, la gerontología educativa ha tomado insumos de la gerontología, la gerontología social y la psicogerontología para producir su propia teoría educativa.

Es en este sentido, que hasta el momento, este grupo de trabajo orientado a estudiar los procesos educativos de las personas adultas mayores, encuentra como sostén teórico principal a la pedagogía social, en diálogo con otras disciplinas, como la gerontología educativa.

Avances de la línea de investigación

Actualmente el grupo de trabajo cuenta con tres investigaciones de relevancia, todas ellas vinculadas de forma cercana con la UNI 3 de Montevideo,¹¹ una institución educativa pionera en la región, que focaliza sus prácticas en el trabajo con personas adultas mayores.

Uno de los trabajos fue recientemente presentado como tesis de egreso de la Licenciatura en Educación y se denomina *Educabilidad de las personas adultas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo*. Presenta aportes novedosos, en tanto es una de las primeras referencias teóricas en el país vinculadas al estudio de los procesos de aprendizaje de las personas adultas mayores.

Otro de los avances lo presenta la tesis de maestría en proceso –en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación– que se titula *Prácticas educativas con personas adultas mayores. Análisis de la UNI3 desde los aportes de la Pedagogía Social*. Este trabajo, que supone la profundización de otros realizados en la carrera de grado, pretende ahondar en la singularidad de estas prácticas educativas, considerando las diferentes dimensiones que la componen.¹²

Por último, vale destacar que el grupo, junto con otros integrantes que se han acercado y sensibilizado con la temática, ha ganado fondos y

11 Universidad de Educación Permanente No Formal de Personas Mayores.

12 Es importante remarcar que para la realización de este artículo se han tomado elementos de las mencionadas tesinas de grado y tesis de maestría (actualmente proyecto de tesis) de los autores de este artículo.

reconocimiento por parte de CSIC¹³ para llevar adelante una investigación vinculada a la indagación de los relatos de las personas adultas mayores que asisten a UNI3. De este modo, se pretende conocer la experiencia a través de sus participantes con la finalidad de reflexionar en torno a sus potencialidades y debilidades. Se considera de suma importancia comenzar a estudiar, conocer y comprender sus intereses y necesidades con respecto a “lo educativo”. De allí se pueden tomar insumos contundentes que permitan pensar y proyectar actividades focalizadas en “lo educativo” como recurso para el aprendizaje, la socialización, la comunicación, el autodescubrimiento y la calidad de vida.

Los tres trabajos mencionados, si bien son independientes, responden a una articulación grupal permanente. Por lo cual se nutren y construyen en un diálogo sostenido entre todos los participantes, lo que permite mantener coherencia y actualización en la producción.

Cierre

Dadas las características demográficas que Uruguay detenta y proyecta, la educación se visualiza como un asunto de potencial interés para el caso de los mayores y, su importancia, reclama enfáticamente atención, asesoramiento, planificación e investigación. En este marco, se justifica la pertinencia de la existencia de esta línea y la necesidad de continuar ampliando el espectro de sus indagaciones y producciones a otros contextos e instituciones que permitan tener una visión más global del universo de estudio.

Como hemos mencionado, este grupo de trabajo pretende continuar ahondando en la temática, ampliando los ámbitos de estudio en relación con “lo educativo” con las personas adultas mayores, así como tender redes en el terreno académico, que apunten también a un abordaje interdisciplinario del asunto. Nuestra contribución supone no solo indagar la singularidad de los procesos educativos que se desarrollan con las personas adultas mayores, sino también visibilizar los intereses y necesidades de esta población, que emergen en el marco de estos contextos, los que entendemos que deben ser especialmente considerados en la planificación de la agenda política.

13 Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Referencias bibliográficas

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Aice.
- Cátedra UNESCO EPJA (2021). Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (institucional FHCE). Recuperado de: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/estructura-academica/institutos-y-areas-academicas/unesco-epja-presentacion>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Larroyo, F. (1987). *Pablo Natorp*. México: Porrúa.
- Paredes, M. (2017). El proceso de envejecimiento demográfico en Uruguay y sus desafíos. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/enfoques/proceso-envejecimiento-demografico-uruguay-sus-desafios>
- Pilz, D., y Scasso, L. (2013). Adultos mayores. En Machado, M., Pilz, D., Rivero, J., Valdés, R., y Walder, G. (Coord.). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, pp. 133-135. Organización de Estados Iberoamericanos e Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación para adultos* (Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera, Elche). Recuperado de: https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%C3%ADa%20de%20Malcom%20Knowles_teor%C3%ADa%20y%20tecnolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos_Tesis_Iluminada%20S%C3%A1nchez%20Domenech.pdf
- Urbano, C., y Yuni, J. (2011). La experiencia masculina de aprender en la vejez. En *IV Congreso iberoamericano de universidades para mayores*. Alicante.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley N.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2009, octubre 23). Ley N.º 18.617: Ley sobre Creación del Instituto Nacional del Adulto Mayor (INAM) en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18617-2009/2>

Ciudad Educadora y vejez:¹⁴ Trazos y trayectorias a compartir

Profa. Teresa Dornell¹⁵

Introducción

El derecho a la ciudad y cómo habitarla y transitarla involucra múltiples y complejos componentes a destacar: individuales, colectivos, sociales, políticos, económicos, culturales y arquitectónicos, entre otros.

Lefebvre (1973) introduce en el campo de las miradas sociales esta expresión del “derecho a la ciudad” (1968), como un derecho de las personas en poder no solo construirla, sino reproducirla y reconstruirla a partir de proyectos colectivos que no dejan de lado los aportes individuales de sus habitantes.

Esta enunciación permite afirmar que sus pobladores tienen las posibilidades y potencialidades de pensar proyectivamente de manera asociativa y comunitaria a la ciudad, integrando miradas y experiencias de las personas que en ella habitan, contemplando los cambios (favorables o desfavorables) producidos por los avatares del devenir del tiempo.

Si a esta aseveración se le introducen los cambios producidos en el siglo XX hacia el siglo XXI, tanto a nivel internacional como nacional, a partir de la revolución sexual, la rápida inserción de las mujeres al mercado de trabajo,

14 Se introduce el concepto de vejez en el título del presente artículo, en el entendido de tratar de introducir y a su vez, de incluir comprensivamente la diversidad de expresiones y comportamientos de las personas mayores en sus espacios singulares y plurales de estar y ser en su ciudad.

15 Docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Trabajadora social con más de 40 años de desempeño profesional y 35 de ejercicio en docencia universitaria en enseñanza de grado y posgrado, investigación, gestión universitaria y extensión. Coordinadora responsable del Proyecto Integral Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social. Coordinadora del Área de Vejez y Trabajo Social (AVYTS) y cocordinadora de la Red Latinoamericana de docentes universitarios y profesionales de Trabajo Social en el campo gerontológico (REDGETS). Diplomada en Bioética, Red de Bioética de la Cátedra de Ética y Filosofía Política, Universidad de Valencia, España. Estudios de posgrado en Investigación cualitativa para las Ciencias de la Salud en Universidad de Guadalajara, México. Máster en Gerontología Social, Barcelona-España. Autora de diversas investigaciones y publicaciones en temáticas de: Vejez y envejecimiento; Modelos Educativos; Condiciones Laborales de los Trabajadores Sociales y Acoso en el trabajo y estudio en los contextos universitarios.

con la consiguiente metamorfosis de las familias tradicionales, junto con las transformaciones demográficas y sus transiciones, a los avances de las tecnologías (informática y telemática) y del campo de la medicina (medicina nuclear, clonación, fecundación asistida), no parece precipitado hablar de las vicisitudes que se han producido en las condiciones objetivas y materiales como subjetivas y simbólicas del mundo de la vida y, por ende, del espacio vital en donde se desarrolla ese mundo de la vida.

Si se piensa en los abruptos cambios demográficos sucedidos en las últimas décadas del siglo XX en América Latina, en relación al envejecimiento de las sociedades, en especial en Uruguay, el introducir en este debate los procesos de envejecimiento de las poblaciones y en consecuencia la construcción de nuevos imaginarios socioculturales de vejez, junto con la temática de cómo apropiarnos de nuevas formas de habitar la ciudad sin destruir sus formas históricas y arcaicas de haberla habitado, presenta una pertinencia indiscutible.

Resulta fundamental, a su vez, diferenciar el binomio que no transcurre de manera asociativa, como envejecimiento¹⁶ y vejez, comprendiendo al envejecimiento como un proceso gradual y diferencial de eventos que muestran cómo hemos vivido.

El envejecimiento es inevitable e irreversible y va acompañado de transiciones biológicas, psicológicas, culturales y sociales, mientras que la vejez sería el compendio de manifestaciones resultantes de esa vida, que variará según tiempo y espacio, según historia e historicidad, según afrontamiento y huellas corporales que constituyen corporalidades resilientes y resistentes de/en esa vida.

Lograr articular la vejez con la ciudad que construimos y habitamos desde perspectivas envejecientes incluye pensar a las ciudades como espacios de transformación, de intercambio, de gestión de su urbanidad, junto al cuidado humano y del hábitat, a la comunicación participativa, a la salud integral y a la seguridad de sus habitantes.

Se debería partir de una mínima plataforma de consensos equitativos que consideren a los acontecimientos históricos y a las expectativas sociales en clave de educación inclusiva, incluyente e integradora, creando así la ciudad educadora que se pretende habitar deshabitando para reinventarse en el hoy y para las futuras generaciones, como para las personas en situación de discapacidad, las mujeres embarazadas y las personas mayores (entre otros grupos humanos) desde una perspectiva de derechos humanos.

¹⁶ Los seres humanos somos seres envejecentes, desde que nacemos, desde que llegamos a la vida estamos envejeciendo, es inherente a la evolución de las especies, mientras que la vejez es una de las condiciones de por las que se pasa en este proceso, que no tiene límites precisos, sino relativos y se presenta en el último ciclo o estado vital.

Habitando y Transitando en las Ciudades Educadoras

Las ciudades tienen la capacidad de proveer algo para cada uno de sus habitantes, solo porque, y solo cuando, son creadas para todos.

Jane Jacobs (1916-2006)

La actual configuración urbana de las ciudades, su organización espacial y los diseños arquitectónicos que se proyectan no han podido dar cuenta de los reclamos que expresan las personas que en ella habitan.

Su inhabilitación arquitectónica y sus espacios físicos perjudican el traslado, la movilidad y la circulación de las personas mayores (entre otros grupos), oficiando de barrera que afecta la autonomía, repercutiendo en la calidad de vida de sus habitantes.

Se hace necesario pensar la ciudad desde otras miradas, cuyos aportes nos introduzcan al concepto de Ciudad Educadora (CCEE),¹⁷ concepto que compromete a sus habitantes, con responsabilidades compartidas con sus gobiernos locales, a pensar y diseñar de manera conjunta propuestas de trabajo con la intencionalidad de brindar aportes a la calidad de vida de las personas (Colomer, 1998; Trilla 1990).

Esto significó, significa y significará continuar construyendo acciones articuladas y coordinadas entre ciudad y territorio. Repensar las diferencias de los territorios que conforman una ciudad y las expresiones locales que en ellos se manifiestan. Repensar las ciudades con las diversidades de manifestaciones que en ella se desarrollan, bajo la conjugación interseccional de género, clase social, etnia, raza, entre otros vectores a destacar.

Carbonell (2015) expresa: “en estos territorios conviven el espacio privado de las relaciones más íntimas y familiares, el espacio comunitario de las redes vecinales y asociativas, y el espacio público de los seres desconocidos y anónimos” (p. 120).

Uno de los retos de la CCEE es que la convivencia sea el tránsito esperado de sus pobladores, pero para ello se debe considerar lo anteriormente expresado, en el entendido de contemplar las heterogeneidades de sus personas, especialmente de las personas mayores (por eso el uso del concepto de las vejeces), la multiculturalidad (García Canclini, 1999; Rodríguez, 2001) de sus poblaciones (especialmente en los contextos actuales en Uruguay por los impactos de los procesos migratorios latinoamericanos), las representaciones sociales (Dornell, 2019) estigmatizantes y prejuiciosas (frente al reinado de sociedades de

17 Término que en la década de los 90 del siglo pasado se comenzó a formalizar a partir del I Congreso Internacional de CCEE en Barcelona, España.

incertidumbre, de miedo y soledad, en particular después de las secuelas de la pandemia sociosanitaria), que atentan contra la dignidad de las personas, considerando a la educación como el eje central a reclamar en ese mundo de la vida.

La diferenciación y fragmentación de las ciudades urbanas son algunas de las diversas y numerosas manifestaciones que otorgan centralidad a este mundo de la vida, en donde los procesos cotidianos, sociales y culturales de las personas se ven desplazados, por eso, la clave de reposicionar a las personas como centro de atención de las CCEE permite visualizar a sus habitantes como centro protagónico de este devenir a construir a partir de procesos de educación para y en la vida.

Al decir de Touraine (1992), se constituyen en actores y autores de sus propios destinos, en sujetos colectivos de acción social, que la direccionan para edificar espacios societales democráticos y tolerantes, cuya finalidad se dirige hacia el bienestar y estar bien de sus pobladores y ciudad (García Canclini, 1999).

Una educación que sea de manera permanente y a lo largo del curso de vida, para así poder comprender los hitos que acaecen en la CCEE, sus transiciones, sus puntos de inflexión, de modo de fomentar encuentros intergeneracionales, con la intención de contemplar las diversas modalidades de transitar las vejeces.

La ciudad no es una entelequia, sino que es un objeto creado por la acción colectiva, que se erige en tiempos y espacios diferenciales, a través de la perpetuidad de los aportes que se brindan de una generación a otra (Guattari, 1989; García Canclini, 1999; Rodríguez, 2001; Dornell, 2020).

La ciudad no nace en el campo teórico-conceptual, sino que se gesta en el aquí y ahora de las cotidianidades, en la acumulación de las empirias, en los entretejidos de las prácticas sociales, que contienen historias, en tanto novelas territoriales que conforman cartografías sociales, culturales e identitarias (Guattari, 1989; Dornell, 2020).

Según Nájera Martínez (2008):

No pretendemos fundamentar una cierta universalidad pedagógica alrededor del concepto de pedagogía urbana sino establecer relaciones, puentes, conexiones, entre las experiencias y las reflexiones pedagógicas actuales. Tampoco vamos a abarcar todo el espectro complejo de los imaginarios, subjetividades y tecnologías productoras de territorios sino apuntar a algunas perspectivas y ensayos que dibujan escenarios urbanos inteligibles en medio de las incertidumbres (15).

Si la ciudad es de sus personas, la ocupación de sus espacios públicos es una condición esencial de configuración individual y colectiva, en donde se transitan lugares comunes, lugares de intercambios, que transforman los sentidos y lentamente se van convirtiendo en ciudades interconectadas de saberes compartidos, de experiencias entrelazadas, de críticas, de opiniones encontradas a favor o en contra de lo vivenciado (García Canclini, 1999).

Se trata de hacer a la ciudad como una ciudad protectora de sus pobladores, se trata de pensar y desarrollar a la ciudad en la ciudad, con la ciudad y para la ciudad, en definitiva, una ciudad integradora, participativa y cohesionada social y culturalmente, que permite pensarla como una ciudad educadora para todas, todos y todes, “debemos pensar en la ciudad a la vez como lugar para habitar y para ser imaginado” (García Canclini, 1999: 107).

La participación en cualquiera de sus expresiones (social, política, religiosa, cultural) potencia los consensos sociales (Gramsci, 1971), se constituye en una herramienta por excelencia para viabilizar los derechos no solo civiles, sino políticos y sociales (Marshall, 1987); se comprende: “como mediación comunicativa en una red de pluralidad de espacios no necesariamente institucionalizados u organizados desde lo formal”.

Por ende, la participación se construye a partir de los contenidos, los temas y las posturas (opiniones) en flujos de comunicación que se filtran y condensan en opiniones que comprenden el sentido de ser, de ser parte y de estar en la ciudad educadora, con su máxima expresión participante.

El sustantivo ciudad connota etimológicamente las expresiones de las maneras de habitar como de las formas de participar en ella. La participación es uno de los componentes sustanciales de los procesos sociales para la integración, refiere a la posibilidad de ser protagonista y de tener la capacidad de poder incidir en las decisiones de su ciudad, convirtiendo a la ciudad es un gestor de la educación.

La ciudad se convierte así en un agente educador, no desde la formalidad o informalidad, sino desde una idea de educación social cuyo núcleo central será la transmisión y mediación cultural. Para Baquero (2004), lo que se transmite en una experiencia educativa “no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea (72).

La ciudad educadora potencia la participación ciudadana y sustantivamente democrática, con escenarios de representación del presente, que contienen reminiscencias del pasado y proyecciones hacia el futuro, con historias individuales, como colectivas propias y ajenas, que potencien espacios de sociabilidad y de acciones educativas.

Trilla (1990) plantea tres vertientes que aportarían al análisis de la comprensión de la ciudad educadora, donde el binomio ciudad-educación oficia de constructo teórico conceptual central para el debate, tratando de clarificar que no hay una sola mirada para comprender este binomio y sus potenciales entrecruzamiento:

- I. Aprender en la ciudad, donde la ciudad compone el contexto de un texto que es la educación, un contexto en donde acontece el suceso educativo en todas sus manifestaciones y modalidades, habilitando la apertura de diseños

de estrategias de acción participativa de los territorios de la ciudad. En definitiva, aprender de la ciudad hace a la educación en el territorio que la conforma, como espacios de inclusión de sus personas.

- II. Aprender de la ciudad, donde la ciudad oficia de conductor educativo, es un medio para de-construir, construyendo entornos educativos socializantes y humanizantes, aportando desde la premisa una escuela de la vida y para la vida.
- III. Aprender la ciudad, considerando a la ciudad como contenido educativo-cultural en sí mismo, conduciendo a la curricularización de la temática en los espacios educativos formales.

En síntesis, retomando a Nájera Rodríguez (2012):

la educación en la ciudad puede aportar y/o facilitar la generación de políticas socioeducativas y culturales interconectadas y transversalizadas por los intereses de la gente; potenciamiento del saber social; ampliación de la democratización local; la construcción de una ciudad para todos abriendo la educación a la vida, desde la vida y por la vida (18).

La importancia de la participación de las personas mayores en las Ciudades Educadoras

Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles vivirá toda su vida pensando que es un inútil.

Albert Einstein (1879-1955)

El derecho a la ciudad es un valor integrador de y para las personas mayores en sus roles de potenciales educadores. Las ciudades educadoras pueden ser pensadas desde tres dimensiones: (i) como ciudades educadoras en sí, en donde las propuestas y planteos nacen y se gestan desde las personas mayores, (ii) como ciudades educadoras para sí, en donde la importancia se centra en diseño e implementación del desarrollo de políticas públicas para esa ciudad, y (iii) como ciudades educadoras, en el sentido de creación y producción en escenarios de descubrimiento e invención de propuestas para esa ciudad que se pretende emprender.

Estas dimensiones de poder pensar y hacer ciudades educadoras con y para las personas mayores nos sitúan en el desafío de aprender a hacer, de deshacer ese aprender y a rehacer ese aprender como un círculo virtuoso de participación en esas ciudades.

Las personas mayores habitan con y junto a otras personas de diversas edades, culturas y clases sociales un espacio geográfico, un contexto en tanto lugar a conquistar, transversalizados según las condiciones objetivas y subjetivas de vida, que conforman esas ciudades amigables.

Para trascender el círculo vicioso de pensar las ciudades educadoras como espacios de tensión entre la educación formal *versus* la educación no formal e informal, entre las niñas, niños, adolescentes y jóvenes *versus* las personas mayores, se debería realizar una ruptura del pensamiento tradicional.

Esta ruptura aportaría a la construcción de un círculo virtuoso que llevará a acciones de ocupar la escuela como a las ciudades educadoras desde miradas intergeneracionales, ya que en ellas hoy cohabitan casi cuatro generaciones.

Ciudades educadoras que permitan a los sujetos sujetados de las actuales sociedades globalizadas liberarse desde la institucionalidad hacia las lógicas complejas de la comunidad.

La cohesión social es otro vector a destacar en las CCEE, para las personas mayores significa retomar las experiencias de solidaridad, con aprendizajes compartidos que sean con pertinencia territorial y que les brinde consistencia a esas modalidades de participación.

La presentación de las exteriorizaciones de la cohesión social en las CCEE hace visible lo invisible y lo oculto, acompañadas de coherencia sostenida de propuestas a través de una agenda de demandas poliformes, que enuncie la vida cotidiana y las cotidianidades de las personas mayores.

Espacio de cotidianidad como espacio de expresiones y manifestaciones colectivas, que van construyendo imaginarios que representan a las personas en esas ciudades educadoras, pero, a su vez, se contraponen y luchan como mecanismos de resistencias hacia los estereotipos y prejuicios que se fueron conformando históricamente de las personas viejas (Dornell, 2019).

Los espacios de las ciudades educadoras son espacios de institucionalidad y reconocimiento, en articulación con el gobierno local, a partir de actividades públicas tanto genéricas como específicas, así como privadas y particulares en coordinación con ese gobierno.

La planificación e implementación de acciones ensambladas de lo público y lo privado permiten brindar respuestas a temas emergentes de esos territorios (como ha ocurrido frente a la emergencia sociosanitaria de la pandemia con las Redes Locales de Ollas/2021 o Movimientos por las Autonomías desde Salud Mental), posicionando a las personas mayores no solo como proveedoras de los insumos de dichas acciones, sino como gestoras activas en estos procesos de participación solidaria y ciudadana.

La Universidad¹⁸ debe acompañar con sus conocimientos de la realidad en estos movimientos organizados de los colectivos sociales, es un compromiso ético que enriquece sus funciones vitales por medio de los procesos de extensión, investigación y enseñanza participativa.

La Universidad debe brindar aportes desde las diferentes miradas disciplinares,¹⁹ aportando dialécticamente formas de indagar la realidad en la cual se está inmerso, formas de producir saberes epistémicos que trascienden el mundo fenoménico de la pseudoconcreción pensando juntos y en conjunto con la comunidad.

El pensar más allá del mundo de la apariencia, pasando de una perspectiva sincrónica hacia una complejidad de la realidad diacrónica, coloca a la Universidad y sus disciplinas en un lugar de reflexión, interpelación y producción de saberes que trasciende la cotidianeidad hacia un acervo de sucesos inacabados de saberes y haceres.

El aporte de los saberes universitarios especializados debe ser consensuado, en el entendido de epistémicamente aceptados por los implicados en los encuentros y desarrollos de las acciones colectivas de la Universidad y los actores locales, como de las organizaciones públicas y privadas, resaltando las narraciones como novelas territoriales que parten de la vivencia de los actores que allí habitan, transitan, en definitiva, viven.

Historias contadas a partir de hitos, como imprecisiones necesarias de los transcurros de nuestras costumbres, hábitos y rituales, en tanto comportamientos y prácticas sociales, religiosas, políticas y culturales de nuestro diario vivir, que contribuyen a la comprensión y articulación de las experiencias vitales memorizadas y asimiladas con aprensión y aprehensión.

El aprendizaje compartido de las personas mayores en el encuadre de las CCEE habilita el intercambio con los diferentes actores de la sociedad, entre ellos la Universidad, pero el intercambio sustancial no es el generacional, sino especialmente el intergeneracional. El transmitir las experiencias repensando

18 En suma, una reforma de la Universidad en los términos que se ha venido explicitando significa una reforma de la sociedad, es decir, reformar la sociedad para reformar la Universidad y reformar la Universidad para reformar la sociedad. La sociedad en la actualidad se caracteriza por un pragmatismo inmediatista, imprimiendo a la educación en esa orientación pragmática (Dornell, 2020: 17).

19 Los títulos universitarios reflejan, no solamente este sentido funcional de la sociedad a través del estatus universitario, sino, denotan la fragmentación de las disciplinas. Para pensar en títulos universitarios distintos, con producciones y reproducciones de conocimientos interdisciplinarios hacia lo transdisciplinar se requeriría de otras y nuevas receptividades sociales, que acepten la unificación de los saberes y conocimientos, presuponiendo una serie de debates cognitivos, ideológicos, políticos éticos y sociales (Dornell, 2020: 18).

las prácticas sociales e históricas, junto con la apropiación de ideas, permite erigir procesos de implicación institucional y pragmática de parte del gobierno local y de los actores de esa localidad.

Los cimientos comunicacionales en los que se construye a las CCEE se dirigen a fortalecer los vínculos sociales, redales y comunitarios que reconozcan los capitales patrimoniales, políticos, sociales y culturales de sus pobladores a partir de la memoria colectiva y experiencias aportadas por las personas mayores.

Las trayectorias e hitos acaecidos durante el curso de vida de las personas mayores serán la esencia, como sustancia central, de la que se nutrirán las bases fundacionales de las ciudades educadoras como espacios generadores de equidad.

Los diálogos habilitantes de las CCEE permitirán superar obstáculos y barreras a todos los grupos de edades, con énfasis en las personas viejas, reconociendo la multiplicidad de lo diverso en las propuestas, distinguiendo la unidad de la diversidad en clave de respeto y tolerancia, disputando los planteos heterónomos, como las primacías de las mayorías dominantes o como de minorías imperantes, por medio de una participación inclusiva que se proyecte hacia identidades autónomas de las personas que en ella habitan y transitan.

Las CCEE son principalmente sociedades inclusivas e incluyentes para todas las edades, preocupadas por la calidad de vida de las personas que en ellas viven, desde la habilitación del ejercicio de derechos, que para ejercerlos deben conocerlos y comprender si la plataforma de su reivindicación se concentra en la estructura político-económica de esa sociedad o en los patrones de interpretación que corresponden al dominio de la superestructura, como son los elementos que hacen a la cultura, ideografía y simbolización de esa sociedad.

Los escenarios de las ciudades educadoras son espacios de paisaje físico, humano y cultural donde las personas viejas aportan desde su sabiduría a esos paisajes, que se enmarcan en contextos y textos que le dan vida a sus testimonios y narraciones.

Contextos que permiten que se constituyan y construyan vidas colectivas, respetando las diversidades con fomento de la inclusión social, con textos que habilitan las voces de las personas mayores junto a otros grupos de edades, tanto desde sus situaciones singulares como desde sus formas organizativas, voces que han sido acalladas y que desde lo colectivo comienzan a ser escuchadas, acompañadas de la construcción de una agenda de derechos a reivindicar y a ser reivindicados desde un ejercicio equitativo de los mismos.

El pensar y proponer cómo habitar y transitar una CCEE desde las vejez promueve pensar cómo son las relaciones de los seres humanos con la naturaleza (acercamiento y cuidados hacia la Madre Tierra), así como pensar cómo son las relaciones de los seres humanos entre sí (cuidado, cuidados y autocuidado).

Las personas mayores conforman un grupo humano denominado socialmente colectivo de la vejez, que con sus trayectos han pasado de actividades sustantivas para sus vidas a actividades consideradas no sustanciales para el

mundo de la producción competitiva (estudio, trabajo, formar familia, entre otras), han sufrido rupturas (jubilación, duelos diversos: nido vacío, fallecimientos de compañera/o y de amigos, entre otros), que supieron suturar, aprendiendo a aceptar que siempre algo es posible de hacerse y de cambiar.

Transcurrieron de una etapa de plenitud (para el mercado, por la sobrealoración del trabajo) a una etapa del vacío (cambio de roles, ociedad), debiendo encontrarle sentido a la vida y encontrarse con una nueva vida a partir de momentos disyuntivos de los modelos esperados. Esta reconfiguración las hizo colocarse como actores clave para la sociedad en la que viven a partir de redes de sociabilidad, de proximidad y de sostén al reconformar nuevos lazos familiares y sociales.

Las personas mayores al ser gestoras de narraciones, de historias vivenciadas, construyen campos de oportunidades y fortalezas, así como de críticas a los obstáculos y amenazas que surgen en el diario vivir, demostrando que no hay una sola vejez, sino vejezes, poniendo en discusión la homogeneidad universal del envejecimiento, para revelarlo como un proceso heterogéneo comprendido y constituido por un conjunto de singularidades.

Reconocer y reconocerse a la CCEE como espacio habitado por uno o varios nosotros, como un lugar en el mundo que es nuestro, pero que se comparte con un/a otro/a, brindar seguridad a un lugar que si no fuera así estaría vacío.

El desafío es invitar a encontrarse, invitar a disfrutar y compartir, trascendiendo los muros de sus componentes ocultos, que pueden producir miedos y resistencias a los cambios bajo la premisa: “quien vive en el territorio es quien lo conoce” (Barragán y Amador, 2014), por tanto, se debe recurrir a sus habitantes para poderlo comprender.

Las ciudades educadoras demuestran en las vejezes que convivir en la diferencia permite no solo encontrar soluciones juntos frente a los problemas y conflictos que se presentan, sino introducirnos en la búsqueda de nuevas soluciones. Lo que lleva a la enunciación de que el aprender, el innovar y el compartir es una constante de enseñanza de lo aprendido (Pichon-Rivière, 1995).

Algunas precisiones reflexivas en relación a la temática

Se podría, casi afirmar, después de una lectura exhaustiva de la temática de Ciudades Educadoras y de la empiria acumulada y sabiduría adquirida, que es una propuesta colectiva que pretende articular esfuerzos del gobierno local con iniciativas de actores individuales y colectivos, públicos y privados, resaltando la importancia de la participación de las personas mayores a partir de sus conocimientos y experiencias vivenciadas.

La educación en la ciudad, para la ciudad y con la ciudad se convierte en una acción eminentemente comunicacional de aprendizajes y enseñanzas permanentes y para toda la vida, con la finalidad de erigir escenarios

solidarios, autónomos, con capacidades críticas de develar sus problemas para solucionarlos y para afrontar los conflictos que surgen en pro de la cohesión y convivencia social.

El reflexionar en torno a las necesidades, demandas, inquietudes e iniciativas de las poblaciones que habitan y transitan los territorios en la ciudad educadora permite comprender las priorizaciones de sus actores y reconocer sus redes vinculares y vasos comunicantes.

Pensar reflexivamente sobre los paisajes, sentidos y potencialidades de las ciudades educadoras hace necesario traducir las relaciones territoriales y comunitarias en relaciones de vínculos témporo-espaciales a partir de las fortalezas y debilidades del entramado local.

Un entramado local que debe comprender los acontecimientos de esas ciudades educadoras como hitos y puntos de inflexión que se encuentran inscriptos en la memoria individual y colectiva de sus integrantes, con hincapié en las vejees, por ser las portadoras sustantivas de estas novelas territoriales.

La interpretación de los contextos y textos que se gestan en las ciudades educadoras, a través de sus territorios concretos y singulares, aportan a la comprensión de las complejidades de las problemáticas que en ella emergen, para así poder convertirse en un campo de posibilidades transformadoras del diario vivir.

Las interpelaciones de las diversas manifestaciones que se expresan en la encrucijada de las ciudades educadoras contribuyen a la socialización de conocimientos, saberes doxas y epistemes, junto con prácticas sociales que no solo analizan reconociendo las condicionantes objetivas de vida, sino que estudian detalladamente las condiciones subjetivas de vida, colocando aportaciones significativas.

Poder introducir aportaciones significativas en el conocimiento del espacio vital de las ciudades educadoras potencia los posibles lugares de cambio, con la insoslayable contribución de las subjetividades de sus habitantes, que se han implicado en este proceso gradual, constante y permanente de ejercicio de los derechos tanto de las personas mayores como de la población en su globalidad.

Una intervención espacial en las CCEE significa conocer y reconocer, andando y desandando, las prácticas societales de las personas en relación al espacio en el que habitan y transitan su vida cotidiana para poder generar mecanismos que faciliten tanto a las vejees, como a la población en general, movimientos de autonomía, con equidad de género y respeto por los derechos humanos, desde el disfrute de una manera digna de vivir y de ser vividos los procesos envejecientes.

Pero esa intervención no se hace visible y viabiliza si no se piensa a los proyectos de las ciudades educadoras con la vejees como campo de disputas, como propuestas históricamente situadas, con contribuciones no solo frente a la vulnerabilidad individual, sino a la construcción de rutas de salidas colectivas, que parte de la

triangulación de la regla de las tres erres:²⁰ (i) repensar las ciudades educadoras, las vejez y la participación de los actores desde sus consensos y conflictos; (ii) resignificar las relaciones sociales desde la alteridad y otredad, dando cabida a las interpelaciones del lazo sociales y sus vínculos; (iii) resistir a las formas heterónomas y dominantes de sumisión en caminos de lucha y, por ende, de oportunidades en un panorama de gran incertidumbre, temor y dilema, pero también de esperanza, anhelo y disputa (Dornell, 2020).

20 Esta regla fue creada para pensar el cuidado del ambiente a partir de reducir, reciclar y reutilizar; nosotros hemos intentado armar articuladamente un paralelismo para la comprensión de este tema que nos convoca.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha, *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*. Año IV, N.º 9, pp. 71-85.
- Barregán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. En: *Itinerario Educativo*. Diciembre, vol. 28, n.º 64, pp. 127-141. Disponible en: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1422>
- Carbonell, J. (2015). *Ciudad Educadora. Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, J. (1998). Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur: Una alternativa para los gobiernos locales, celebrado los días 17-18-19 de noviembre de 1998 en el Banco Municipal de la ciudad de Rosario.
- Dornell, T. (2019). Representaciones sociales y estereotipos sobre vejez y procesos de envejecimiento en el campo gerontológico del trabajo social en Uruguay. En: *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, Volumen 5, número 1, año 2019. ISSN 0719-8078. pp. 108-126. Escuela de Trabajo Social Universidad Católica del Maule, Chile.
- Dornell, T. (2020). Interpelando en contextos de pandemias las intervenciones del Trabajo Social. En *Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: Nuevos desafíos a la intervención en lo social*. Chile.
- Dornell, T. (2021). Vejezes, cultura y comunidad. En: *Ciclo de Diálogos Interdisciplinarios en Vejez*. Área de Vejez y Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar.
- Dornell, T. (2021). Decolonialidad y disciplinariedad: Un discutir desde Trabajo Social. En: XIII Congreso Nacional de Trabajo Social. Eje: Formación profesional: Contenidos y propuestas para un Trabajo Social actualizado y crítico. En *Imprenta/ Abril 2022*. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Figueras, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. CEE Participación educativa, 6, noviembre, 22-27. AICE, España.
- García Canclini, N. (1999). *Imaginario urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Guattari, F. (1989). *Las cartografías esquizoides*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Lefebvre, H. (1973). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- Marshall, T. (1987). *Apuntes sobre ciudadanía*. España: Editorial Alianza.

- Nájera Martínez, E. (2012). Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades. *Polis* [En línea], 20 | 2008, Publicado el 19 julio 2012, consultado el 07 mayo 2022. URL: <http://journals.openedition.org/polis/3421>
- Pichon-Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Colección Psicología contemporánea. Edición Nueva Visión.
- Rodríguez, J. (2001). Ciudad Educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. *Pensar Iberoamérica. Revista Cultura*. Organización Estados Iberoamericanos, para la ciencia y la cultura.
- Touraine, A. (1992). Comunicación política y crisis de representatividad. En: Ferry, J. M.; Wolton, D. y otros. *El nuevo espacio físico*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Trilla, J. (1990). Introducción al Documento "La ciudad Educadora". Ayuntamiento de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

