



Sistematización de experiencias de mediación a la lengua



Ministerio
de Educación
y Cultura



Dirección Nacional
de Educación



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



Korean
National Commission
for UNESCO

Autoridades

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

PRESIDENTE

Luis Lacalle Pou

VICEPRESIDENTA

Beatriz Argimón

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Pablo da Silveira

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Ana Ribeiro

DIRECTOR GENERAL DE SECRETARÍA

Gastón Gianero

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN

DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACIÓN

Gonzalo Baroni

ISBN impreso: 978-9974-36-525-4

ISBN digital: 978-9974-36-526-1

Julio 2024



Ministerio
de Educación
y Cultura



Dirección Nacional
de Educación

ÁREA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

RESPONSABLE

Luisa Fernández

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN EN CÁRCELES

EQUIPO TÉCNICO

Ana Juanche Molina

Federico Guillén

Valeria Fajardo

Germán García

Agustina Martínez

COORDINACIÓN OPERATIVA

Nicolás Jara

Federico Veiga

Natalia Rognoni

Agustina Torres

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN

Ana Juanche, Natalia Rognoni

EQUIPO DE SISTEMATIZACIÓN

Martín Cerisola, Germán García

EDUCADORES DE LAS EXPERIENCIAS SISTEMATIZADAS

Gonzalo Antía

Ana Martínez

Carolina Eizmendi

Rosina Carpentieri

Evangelina Olguín

Néstor Chiriff

Martín Cerisola (1979) es Licenciado en Letras (UDELAR) y escritor. Desde 2015 trabaja en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en cárceles y en centros de reclusión de menores de Montevideo, Canelones, Maldonado y Colonia. Desde 2022 integra, además, el equipo de Mediación a la lectura y la escritura del Programa Nacional de Educación en Cárceles (PNEC). Ha dictado clases de Literatura y talleres de escritura en la Casa de los Escritores (Intendencia Municipal de Montevideo), en el Centro Cultural España (CCE), en la Universidad de la empresa (UDE) y en el Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Se ha desempeñado como docente en el área de educación inclusiva en la UTU de Maldonado, en el Centro de Rehabilitación Psicosocial Sur Palermo y en el centro educativo INQHAY, para personas con TEA (trastorno del espectro autista). Publicó dos libros de poesía y uno de ensayos. Actualmente cursa la Diplomatura en Intervenciones pedagógicas en contextos de encierro de la Universidad de San Martín (UNSAM Argentina).

Germán García (1990) es Licenciado en Letras (Udelar). Cursa una Maestría en Literatura Latinoamericana (UdelaR) y una Diplomatura en Arte y Gestión Cultural (CUSAM). Desde 2022 trabaja para el PNEC del MEC, donde se ha desempeñado como educador y como parte del Equipo Técnico que aplica el dispositivo de detección temprana de analfabetismo en contextos de encierro. También es docente de Literatura e Idioma Español en Educación Secundaria, donde dicta clases desde 2017.

Gonzalo Antía (1980) es Técnico en Recreación y estudiante avanzado de Educación Social. Desde 2014 se desempeña como educador en el PAS y en el PNEC del MEC. Desde 2004 desarrolla su labor profesional educativa en diversos espacios de la educación formal y comunitarios.

Ana Martínez (1978) es Ingeniera, Musicoterapeuta y Directora de Psicodrama y Coordinación de Grupos. Tiene un posgrado en Cooperación Internacional y experiencia como cooperante internacional para el desarrollo en diferentes países. Desde 2020 se desempeña como educadora en el PAS y en el PNEC del MEC. También trabaja con niños, niñas y adolescentes,

mujeres, personas adultas mayores y con aquellas que tienen consumo problemático de sustancias.

Carolina Eizmendi (1981) es docente de Literatura (IPA) y Actriz (EMAD). Realizó la Diplomatura en Intervenciones pedagógicas en contextos de encierro (UNSAM) y el Posgrado en Docencia de Teatro y Expresión Corporal (EMAD). Cursa la Maestría en Psicología del Conocimiento y del Aprendizaje (FLACSO, Argentina). Desde el año 2011 se desempeña como educadora en el PAS y en el PNEC del MEC. También trabaja como docente de Teatro en Educación Secundaria pública y privada desde hace más de 15 años.

Rosina Carpentieri (1984) es Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UdelaR) y Actriz (EMAD). Realizó un Posgrado en Educación Artística (MEC y OEI). Desde 2022 se desempeña como educadora del PNEC del MEC. También es docente de Teatro, desde 2007, en Educación Primaria y Secundaria.

Evangelina Olguín (1991) es Licenciada en Psicología. Desde 2020 se desempeña como educadora en el PAS y en el PNEC del MEC. Desde hace varios años trabaja en el área del arte y del teatro con niños, niñas, adolescentes y personas adultas.

Néstor Chiriff (1969) es Licenciado en Psicología. Desde 2016 se desempeña como educador en el PAS y en el PNEC del MEC. También trabaja en las áreas del arte y del teatro en un Centro Juvenil desde 2003.

ÍNDICE

PRÓLOGO	8
1. INTRODUCCIÓN	10
Sistematizar para construir el acervo del PNEC.....	11
2. LA METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	14
3. METODOLOGÍA	20
3.1 Sobre las técnicas empleadas en la sistematización	21
3.1.1 Entrevistas a las duplas educativas	21
3.1.2 Observación participante.....	21
3.1.3 Análisis de fuentes secundarias.....	22
3.2 Las experiencias sistematizadas.....	22
3.3 Dimensiones de la sistematización	23
4. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	26
4.1. La mediación a la lengua a través del teatro	27
4.1.1 Introducción	27
4.1.2 Oralidad.....	27
4.1.3 Mediación a la lectura	31
4.1.4 Mediación a la escritura	34
4.1.5 Contenidos actitudinales	35
4.1.6 Los mediadores.....	36
4.2. La mediación a la lengua a través del teatro con máscaras	37
4.2.1 Introducción	37
4.2.2 Oralidad.....	38
4.2.3 Mediación a la lectura	40
4.2.4 Mediación a la escritura	42
4.2.5 Contenidos actitudinales	43
4.2.6 Los mediadores.....	44
4.3. La mediación a la lengua a través de la narrativa del sí mismo	45
4.3.1 Introducción	45
4.3.2 Oralidad.....	46
4.3.3 Mediación a la lectura	47
4.3.4 Mediación a la escritura	48
4.3.5 Contenidos actitudinales	49
4.3.6 Los mediadores.....	49

5. SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES.....	52
5.1 Mediación indirecta.....	53
5.2 Oralidad	53
5.3 Escritura.....	53
5.4 Lectura	53
5.5 La mediación a la lengua como práctica subjetivante	54
5.6 El tiempo de la dupla, de la propuesta educativa y de las personas participantes.....	55
5.7 Actitud de las personas participantes.....	55
6. ANEXOS	56
Anexo 1. Pauta de entrevista para el diagnóstico inicial de las experiencias de mediación a la lengua	57
Anexo 2. Textos producidos por las personas participantes	59
Anexo 3. Rúbrica para el análisis de las experiencias	61
Anexo 4. Textos utilizados para la mediación a la lengua	65
7. BIBLIOGRAFÍA.....	68

PRÓLOGO

Desde la creación del Programa de Educación en Cárceles (PNEC) nos hemos encontrado con diversos emergentes que han requerido de acciones urgentes. No obstante, siempre mantuvimos como prioridad el disponer de espacios dedicados al análisis y la reflexión de las acciones implementadas en el territorio. Este trabajo es producto del interés por aprender de nuestras fortalezas e identificar nuestras debilidades con el objetivo de implementar acciones de mejora en nuestra propuesta.

En los procesos de implementación de políticas públicas, probablemente lo urgente seguirá captando la atención de los tomadores de decisiones, sin embargo, esa atención no debe quitar la mirada de los objetivos de mediano y largo plazo, que son, en definitiva, los que sostienen los procesos de cambio y crecimiento.

A principios del año 2023, presentamos el informe “Un modelo para el diagnóstico del analfabetismo en la población adulta privada de libertad en Uruguay”, el cual es producto de una acción innovadora sin precedentes en nuestro país. Si bien nuestras hipótesis esperaban datos similares, los resultados fueron aún más preocupantes de lo que podíamos haber imaginado. Sin embargo, por primera vez logramos disponer de información que respaldara con evidencia la necesidad de tomar acciones tan urgentes como importantes, empezando por realizar modificaciones en la propuesta educativa del programa, apuntando a darle una mayor presencia e importancia a los espacios educativos orientados al aprendizaje de competencias vinculadas a la comunicación, la lectura y la escritura.

Este documento es parte de esa estrategia que busca continuar reflexionando y analizando sobre nuestras prácticas en territorio para dar mejores respuestas educativas a las personas privadas de libertad. Aquí, encontrarán una sistemati-

zación a partir de tres experiencias que abordan esos conocimientos mediados por el teatro y la narración y que, además, buscan asociar las historias personales y el léxico cotidiano de los participantes. A su vez, es de interés lograr el contacto con sus saberes previos para el desarrollo y la adquisición de nuevos aprendizajes, que son nada menos que las habilidades necesarias para relacionarse con el medio y base de cualquier otro conocimiento o competencia.

Aun así, las actividades educativas ofrecidas desde la Dirección Nacional de Educación (DNE) no tienen la intención ni son suficientes para resolver por completo la grave problemática y desafío que representa la alta tasa de analfabetismo en la población privada de libertad. Por el contrario, se requiere la colaboración y participación de todas las instituciones educativas con una dotación de recursos específica para esta tarea. No existe otra posibilidad para hacer frente a una realidad que nos interpela y exige una pronta respuesta organizada y efectiva.

Luisa Fernández

Responsable Área de Innovación Educativa de la DNE

INTRODUCCIÓN

1

Sistematizar para construir el acervo del PNEC

*Sistematizar consiste en hacerle preguntas
a la experiencia para aprender de ella.*
(Palma, 1992)¹

El Programa Nacional de Educación en Cárceles (PNEC) forma parte del Área de Innovación Educativa de la DNE del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), cuyo cometido es diseñar, implementar, monitorear y evaluar una propuesta integral de educación no formal dirigida a la población privada de libertad y liberada. Su antecedente es el Programa Aprender Siempre (PAS).

Fue creado en el marco del cometido asignado al MEC en la Ley N.º 19.924 de 18/12/2020 artículo 386 que modifica el Inciso N de la Ley General de Educación N.º 18.437 de 12/12/2008:

«Coordinar con todos los componentes del Sistema Nacional de Educación el accionar de todos los organismos que brinden educación formal o no formal en el sistema penitenciario en todos sus niveles, llevando adelante un Plan Nacional de Educación en Cárceles y haciendo pública una memoria anual que registre las actividades, horas docentes e inversiones dedicadas al sector por el sistema».

Su objetivo general es promover el aprendizaje permanente y de calidad, la continuidad y la complementariedad de las trayectorias educativas, a través de acciones articuladas que permitan a las personas privadas de libertad: 1) transitar propuestas educativas pertinentes y oportunas; 2) desarrollar procesos de aprendizaje significativo a partir de la revalorización de sus saberes, competencias, intereses y necesidades; 3) ser agentes activos en su proceso de inclusión social.

Los lineamientos y propuestas del PNEC parten de la educación de calidad, entendida como derecho humano continuo y a lo largo de toda la vida, orientada al

1 Palma, D. (1992). La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular: el estado de la cuestión en América Latina. *Serie Papeles del CEAAL* N.º 3. CEAAL. p. 39.

pleno desarrollo de la personalidad humana, al sentido de su dignidad, la participación activa y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos.

La propuesta educativa del PNEC se desarrolla a través de tres ejes integrados:

i) *la mediación a la lectura y la escritura*, como intervención pedagógica para la disminución de la brecha de oportunidades de acceso a estas habilidades, a partir de la democratización de los bienes culturales, el desarrollo de las competencias en lectura y elaboración de textos, así como la producción de sentido en la comunidad educativa;

ii) *la educación para el trabajo*, como aporte al desarrollo de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes para el trabajo en un sentido amplio —que comprende las formas dependientes y no dependientes— y su despliegue en múltiples modos y ambientes a lo largo de toda la vida;

iii) *la educación desde y hacia la cultura*, como binomio fundamental para el desarrollo participativo e integral de las personas destinatarias y generadoras de cultura, su autorreconocimiento como sujetos de derechos y como agentes de una sociedad democrática y culturalmente integrada.

A lo largo del trabajo del MEC en el contexto de privación de libertad se han desarrollado diversas experiencias de sistematización. Esta es una herramienta fundamental para vincular la teoría y la práctica, visibilizar procesos y saberes, reflexionar sobre ellos y socializarlos (PAS, 2020). La sistematización de las prácticas que concretan los lineamientos programáticos es, también, un ejercicio de «[...] conservación y custodia del saber que educadoras y educadores actúan y sostienen cotidianamente para mejorar las propuestas educativas» (Silva Balerio y Pastore, 2020, p. 20).

Este es un nuevo aporte que, centrado en la sistematización de experiencias de mediación a la lengua, nutre el acervo teórico-práctico del PNEC. Fue desarrollado con arreglo a dos dimensiones analíticas: i) el aporte de la mediación a la lengua al fortalecimiento de los procesos educativos de las personas privadas de libertad, y ii) la intencionalidad pedagógica en las prácticas de mediación a la lengua.

Este trabajo renombra el eje programático. Los antecedentes del PAS y del PNEC lo denominaron *Mediación a la lectura y la escritura*; sin embargo, entendemos más ajustado llamarle *Mediación a la lengua*, para incluir las prácticas orales,

siempre involucradas en el trabajo con el lenguaje. La oralidad es, además del soporte principal para el encuadre del espacio educativo y para la organización del trabajo conjunto, una herramienta específica de *Mediación a la lengua*. En las experiencias que este trabajo sistematiza, la oralidad es una estrategia intencional de las duplas mediadoras. La conversación, la narración oral (por ejemplo, las anécdotas), la argumentación, la lectura en voz alta, entre otras, son oportunidades para acercarse a la lengua y para ejercitar las competencias lingüísticas.

Definimos como *mediación a la lengua* a aquellas prácticas educativas que, con intencionalidad pedagógica subjetivante, a partir de las interacciones entre educadores y participantes, promueven el acercamiento y el ejercicio de la oralidad, la escritura y la lectura. Desde esta perspectiva, la *Mediación a la lengua* es un puente para desarrollar los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (Delors, 1996).

LA METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

2

La sistematización de experiencias es una metodología de investigación-acción, fundamental para el quehacer pedagógico. La investigación-acción incorpora un enfoque comprensivo y cualitativo; las instituciones y las prácticas educativas son concebidas como «[...] escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico» (Muñoz, Quintero & Munévar, 2002, p. 4). El contacto permanente de los educadores con los distintos actores de la comunidad educativa les permite observar y comprender la realidad para transformarla, al tiempo que mejora sus propias prácticas.

La metodología de la sistematización de experiencias tiene origen a fines de los 50 cuando, en América Latina, se buscaban marcos teóricos propios para interpretar la realidad particular de la región. Este impulso surgió frente a las propuestas de *cooperación para el desarrollo* que, acompañadas por proyectos de intervención social y comunitaria, fueron impulsadas desde Estados Unidos de América. Posteriormente, en la década de los 70, las organizaciones sociales vinculadas a la educación popular entendieron que es necesario relevar y aprender de las experiencias realizadas, a partir de la voz de sus protagonistas. Con marco en la pedagogía crítica y en la educación de personas adultas este nuevo enfoque está centrado en la recuperación y el análisis crítico, como fuente para obtener nuevos conocimientos. A partir de los 90, la metodología se expandió a *lo social*, en sus múltiples ámbitos y niveles, junto a otras técnicas como el diagnóstico, la planificación y la evaluación participativa. Actualmente, existen diversos enfoques que incluyen perspectivas académicas orientadas a la producción de conocimiento y otras descriptivas de prácticas concretas (Eizaguirre, Urrutia & Askunze, 2004; Jara, 2018).

Existen, además, múltiples aproximaciones para su definición, relacionadas con el propósito, los objetivos, las personas involucradas y los ámbitos de aplicación. A continuación, algunas orientadas al ámbito de la educación:

Registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico, y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia (Bolívar, 2002, p. 11).

Un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social. Ello alude

a un tipo de conocimientos a partir de las experiencias de intervención, aquella que se realiza en la promoción y la educación popular, articulándose con sectores populares y buscando transformar la realidad. (Eizaguirre, Urrutia y Askunze, 2004, p. 13).

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2020, p. 4)

Una vez acontecida la práctica, la sistematización es un proceso participativo que permite ordenar lo acontecido, recuperar así la memoria histórica, interpretarla, aprender nuevos conocimientos y compartirlos con otras personas. (Eizaguirre, Urrutia & Askunze, 2004; 15).

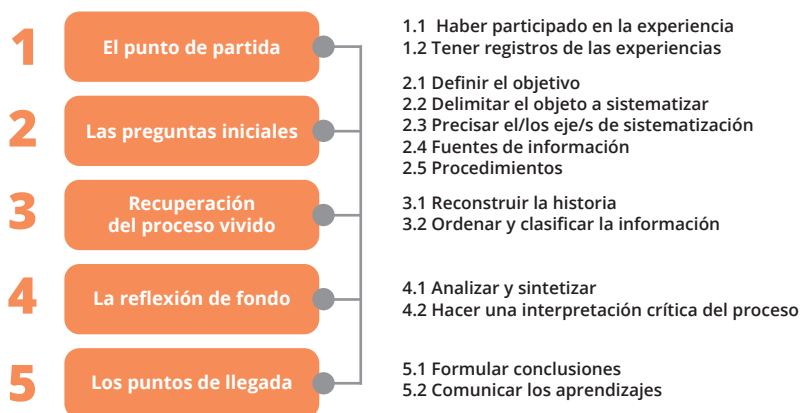
A partir del análisis de dichas conceptualizaciones, es posible identificar un conjunto de elementos estructurales de la sistematización de experiencias:

- el propósito: la interpretación crítica de las experiencias para transformar la realidad, comunicarlas y difundirlas;
- la forma: un proceso teórico-metodológico intencionado, ordenado, permanente, analítico, acumulativo, reconstructivo, explicativo, participativo;
- el resultado: aprendizajes significativos, aprehendidos, cargados de sentidos;
- los destinatarios: las personas protagonistas de la experiencia, la comunidad educativa, los/as pares.

Una de las metodologías más utilizadas en el ámbito de la educación popular se organiza en cinco tiempos (o pasos): 1) el punto de partida; 2) las preguntas iniciales; 3) la recuperación del proceso vivido; 4) la reflexión de fondo: por qué pasó lo que pasó, y 5) los puntos de llegada (Jara, 2018 y 2020).

En el esquema siguiente aparecen distinguidos los procedimientos constitutivos de cada uno de los cinco pasos.

La metodología de los cinco tiempos para la sistematización de experiencias



Elaboración propia con base en Jara, 2018, p. 7.

Entre los resultados se espera la reflexión sobre la práctica y el reconocimiento de aprendizajes significativos (Ausubel, 1963). La idea de aprendizaje significativo puede ser representada como una cadena en la que cada eslabón se conecta de manera sustantiva y no arbitraria con la estructura de conocimientos. En términos concretos, el verdadero aprendizaje se produce a la luz de su conexión con los anteriores, en virtud de la producción de nuevos significados. Por dicha razón, los nuevos aprendizajes están concatenados con otros antiguos, pero relevantes, y estos últimos se ven reconfigurados por los primeros.

Este concepto, aplicado al proceso de sistematización de experiencias, da lugar a las siguientes interrogantes: ¿qué significa que las experiencias se constituyen en la base del aprendizaje?, ¿qué tipo de aprendizaje promueven esas experiencias?, ¿qué tipo de mediaciones son necesarias para promover dichos aprendizajes? (Tapella, Rodríguez & Lucero, 2012).

A partir de la centralidad del aprendizaje significativo, la sistematización podrá abordar uno o varios de los siguientes objetos:

- el rol del educador/a y sus prácticas en torno a la planificación educativa, el desarrollo de estrategias didácticas, la mediación pedagógica, la innovación;
- el rol del sujeto que aprende;
- los contenidos que mediatizan el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- la metodología;
- la evaluación;
- el contexto.

Finalmente, la organización de las distintas dimensiones de la sistematización colabora en la orientación del proceso.

Para qué	• recuperar y valorar las prácticas (las realizadas y las que están en desarrollo); • identificar y analizar las fortalezas y las debilidades a nivel interno, y las oportunidades y amenazas del contexto; • identificar los puntos críticos para diseñar e implementar las posibles estrategias para su abordaje; • retroalimentar las prácticas; • generar nuevos aprendizajes a partir de las experiencias; • comunicar y compartir dichos aprendizajes. En suma, sistematizamos para mejorar las prácticas y comunicar los aprendizajes.	Objetivo
Con quiénes	• nuestros pares; • equipos de trabajo; • personas participantes; • personas y grupos próximos a las experiencias. En suma, sistematizamos participativamente; integramos la voz, la opinión y el análisis de los distintos actores involucrados.	Participantes
Qué	• qué experiencia queremos sistematizar; • qué elementos centrales de la experiencia se abordarán. En suma, sistematizamos una práctica o experiencia concreta y hacemos foco en los ejes que consideramos fundamentales.	Objeto y ejes centrales
Cómo	• reconstrucción de la práctica a partir de un conjunto de preguntas iniciales; • ordenamiento y clasificación de la información relevada; • análisis de la información; • síntesis, reflexión, interpretación. En suma, sistematizamos a través de un proceso ordenado que nos permite arribar a una síntesis reflexionada, a través de sucesivas aproximaciones al objeto (metodología asociativa-apropiativa).	Metodología
Para quiénes	• nosotros mismos; • nuestros pares; • equipos de trabajo; • socios locales; • instituciones afines; • comunidad educativa; • comunidad general. En suma, sistematizamos para comunicar los aprendizajes a los diversos actores involucrados.	Destinatarios

Sistematizar las prácticas y las experiencias nos permite comprender su valor en términos de aprendizajes, para contribuir a los cambios sociales que identificamos como necesarios.

METODOLOGÍA

3

Realizamos la sistematización sobre un conjunto de tres experiencias de *Mediación a la lengua*, desarrolladas por duplas de educadores del Programa Nacional de Educación en Cárceles (PNEC). Para la selección de las experiencias consideramos el universo de propuestas que, en este eje, desarrolla el PNEC en diversas unidades penitenciarias². Tras un diagnóstico inicial de todas las experiencias, seleccionamos las que componen este trabajo.

3.1 Sobre las técnicas empleadas en la sistematización

Para la sistematización empleamos diversos métodos que incluyeron el relevamiento y el análisis de información primaria y secundaria, según detallamos seguidamente.

3.1.1 Entrevistas a las duplas educativas

Implementamos la técnica cualitativa de la entrevista semiestructurada a un universo de siete duplas educativas que se desempeñan en el eje de *Mediación a la lengua*. Las entrevistas estuvieron pautadas por un modelo estructurado en torno a ejes para analizar las tres dimensiones de la lengua (oralidad, lectura y escritura): i) la herramienta de mediación; ii) las personas mediadoras y las personas participantes³. Dichas entrevistas fueron realizadas de manera virtual —salvo la efectuada presencialmente en la Unidad N.º 4, en la cual se desempeña la dupla— entre julio y agosto de 2023 y registradas por medio de una grabadora que nos permitió acceder, en sucesivas instancias, a las conversaciones.

3.1.2 Observación participante

Tras las entrevistas iniciales y la posterior selección de las experiencias a sistematizar, visitamos los talleres en las unidades. Allí, mediante la observación par-

2 Las duplas de educadores se conforman del siguiente modo: Gonzalo Antía y Ana Martínez trabajan en la Unidad N.º 3 (Libertad, San José); Juan Manuel Barrios y Ana Mercant trabajan en la Unidad N.º 4 (Santiago Vázquez, Montevideo); Carolina Eizmendi y Rosina Carpentieri se desempeñan en la Unidad N.º 7 (Canelones); Iliana Vázquez y Daniela Castro lo hacen en la Unidad N.º 14 (Piedra de los Indios, Colonia); William Amarillo y Sofía Sánchez, en la Unidad N.º 16 (Paysandú); Melina Godoy y Evangelina Olguín, en la Unidad N.º 20 (Salto); Néstor Chiriff y Evangelina Olguín, también en la Unidad N.º 20.

3 La pauta de entrevista está disponible en el Anexo 1.

tipicante, recogimos información proveniente de la experiencia directa: el hacer y decir de las personas integrantes.

Esta participación nos permitió observar *desde adentro* los modos de desarrollar la mediación a la lengua, a través de las prácticas de lectura, escritura y oralidad⁴, en cada propuesta educativa.

Así fue que asistimos, en la Unidad N.º 20 en Salto, al taller de Teatro del Oprimido que llevan adelante Néstor Chiriff y Evangelina Olguín; en la Unidad N.º 3 en Libertad, San José, al taller *Mentes creativas*, a cargo de Gonzalo Antía y Ana Martínez, y en la Unidad N.º 7 en Canelones, al taller *Palabras en Movimiento*, que desarrollan Carolina Eizmendi y Rosina Carpentieri.

3.1.3 Análisis de fuentes secundarias

Realizada la observación en territorio, procedimos a la lectura y al análisis de materiales escritos y de audiovisuales producidos por las personas participantes o surgidos en el marco de los tres espacios educativos seleccionados⁵. También consultamos los proyectos educativos de las duplas⁶, que nos brindaron información relevante. A los efectos de organizar las distintas dimensiones de la sistematización y colaborar con la orientación del proceso de análisis, elaboramos una rúbrica estructurada a partir de las tres dimensiones definidas para la sistematización de experiencias: i) la herramienta de mediación; ii) las personas mediadoras y iii) las personas participantes, las que, a su vez, se desagregaron en distintas categorías⁷.

3.2 Las experiencias sistematizadas

La selección de las tres experiencias contempló, primeramente, la existencia de una grupalidad mantenida durante un período de tiempo que abarcara, por lo

4 Acerca de la oralidad como herramienta o estrategia, Vázquez Rodríguez (2010, p. 163) afirma que «La oralidad es quizá la primera mediación con que contamos cuando empezamos nuestras incipientes demandas ante el alimento que nos falta o el techo del que carecemos».

5 Los textos producidos por las personas participantes aparecen reunidos en el Anexo 2. En el espacio educativo de la Unidad de Salto, ante la ausencia de un registro audiovisual sobre la obra que presentaron en el Centro Cultural Academia Previale, en Salto, realizamos un resumen de su argumento para favorecer la comprensión de los lectores (ver Anexo 4).

6 Una vez iniciado el taller, y luego de los primeros encuentros, las duplas del PNEC entregan un proyecto educativo que detalla la propuesta del taller, consignando sus objetivos, su metodología, un cronograma de actividades, etc.

7 La rúbrica de orientación puede consultarse en el Anexo 3.

menos, el año lectivo 2023. Este aspecto favorece la visualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo. En segundo lugar, tal como podrá apreciarse en los respectivos apartados, destinados a cada experiencia seleccionada, consideramos la diversidad temática de los proyectos educativos para el año 2023, así como las estrategias de mediación desarrolladas. Finalmente, tuvimos en cuenta la distribución territorial de las experiencias y apuntamos, en este sentido, a descentralizar la observación: una de las experiencias se desarrolla en el litoral norte del país, en la Unidad N.º 20 en Salto; otra en el centro del país, en la Unidad N.º 7 en Canelones, y la última en la zona oeste del área metropolitana del país, en la Unidad N.º 3, en Libertad, San José.

3.3 Dimensiones de la sistematización

Tras el análisis de la bibliografía consultada, definimos el abordaje de la sistematización de las experiencias desde tres dimensiones constitutivas e interdependientes: i) la práctica de la mediación (métodos, técnicas y recursos empleados), ii) las duplas mediadoras, iii) las personas participantes.

Michèle Petit (1999, p. 5) afirma que «Cuando un joven proviene de un medio donde predomina el miedo al libro, el mediador puede autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo». Esta cita alude de manera explícita a los tres ejes implicados: la práctica de la mediación (en este caso, a través del libro como recurso), el mediador y el participante (el joven, el alumno).

Álvarez del Valle, por su parte, entiende la mediación pedagógica como una tríada constituida por el docente, el alumno y el contenido, donde el mediador «[...] logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes» (2004, p. 18).

Quizhpe (2012, en Rojas Ruiz, 2017) al referirse concretamente a la mediación lectora, también identifica estos elementos, para los que acuña la denominación de *mediador, sujeto mediado y códigos lingüísticos, metalingüísticos y paralingüísticos*.

En el mismo ámbito de la mediación lectora, Boixareu también localiza tres dimensiones: el grupo de los mediadores, que «[...] acercan, estimulan y orientan», el grupo de los mediados, «[...] un posible lector», y la mediación, una «[...] gran variedad de prácticas y dispositivos [...] disponibles para fomentar la lectura a todas las edades» (2014, p. 81).

Con respecto a la primera dimensión, la mediación alude a los métodos, técnicas y herramientas empleadas. Incluye las prácticas de oralidad⁸, de lectura y de escritura, estrategias para la comprensión y producción de textos y reflexiones valorativas sobre los hechos del lenguaje.

La dimensión de las duplas mediadoras hace referencia a la intencionalidad, a los objetivos y a las estrategias que los educadores manejan para llevar a cabo su rol. En este sentido, coincidimos con la perspectiva de Petit, quien explica que el mediador es todo aquel «que está en una posición clave para hacer que el lector no se quede arrinconado entre algunos títulos, para que tenga acceso a universos de libros diversificados, ampliados» (1999, p. 14).

Las personas participantes son las destinatarias centrales de las propuestas educativas del PNEC. Nuestro análisis contempla sus intereses y su rol⁹.

Por último, si bien las tres experiencias sistematizadas se estructuran en función de estas dimensiones, en la primera —mediación— la información se presenta con arreglo a las particularidades de las siguientes categorías: i) la oralidad; ii) la lectura; iii) la escritura, y iv) los contenidos actitudinales. Del mismo modo, procedimos en el eje de las duplas mediadoras: atendimos a su rol y a su intencionalidad.

8 Se trata de una oralidad guiada como estrategia para la mediación a la lengua.

9 La figura del participante está dada por la actitud receptiva —no pasiva— ante el objeto de mediación (la lengua). Si bien el participante y mediador están provistos del dinamismo de la situación educativa, que vuelve susceptibles de ocupar estos roles a todos los que conforman el espacio, tal como lo sugiere González (2020), para la sistematización de las experiencias, al referirnos a los educadores, aludimos a las duplas de mediación contratadas por el PNEC, mientras que los participantes serán las personas privadas de libertad que concurren a los espacios educativos.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

4

4.1. La mediación a la lengua a través del teatro

4.1.1 Introducción

Desde hace tres años en la Unidad N.º 20 de Salto se desarrolla una propuesta de taller de teatro del oprimido.

Este año consistió en construir, colectiva y oralmente, el guion de una obra, *El herrero y la muerte*¹⁰, que forma parte del acervo rural/gauchesco uruguayo. La obra fue ensayada y representada por el grupo de participantes conformado por, aproximadamente, veinte personas, hombres y mujeres de entre 20 y 35 años, a excepción de un participante que supera los 50. La dirección se llevó a cabo de manera grupal; cada integrante, además de componer conjuntamente los diálogos de los personajes, tuvo la tarea de orientar la posterior puesta en escena, en la que también participó como actor o actriz. El trabajo escénico pone en juego un modo específico de mediación; además, aporta formas que implican un uso y una apropiación creativa de la lengua.

La confianza y la credibilidad que la dupla ha construido a lo largo de los años posibilitó la conquista de nuevos espacios y oportunidades; por ejemplo, varias veces, pudieron salir con los participantes a ver teatro y a representarlo.

4.1.2 Oralidad

Cuando comienza el taller, el espacio central y el control de las actividades es tomado por los participantes: retiran las sillas para abrir la escena, conversan para ajustar el ensayo que emprenderán, se hacen indicaciones, etc. La mediación de la dupla se realiza desde la periferia, si bien se apuntala a lo largo de todo el encuentro, se corre del centro para mezclarse con los participantes y darles protagonismo. Uno de los objetivos del proyecto educativo es *dar voz* a las personas privadas de libertad que participan en el taller para *fortalecer los procesos expresivos*. Asimismo, los educadores resaltan que el trabajo de creación escénica apunta a la construcción de una identidad colectiva, en la que sus integrantes «[...] devienen sujetos activos» y pueden «[...] verse a sí mismos como productores de un hecho artístico» (2023, p. 3)¹¹.

10 La obra fue estrenada el 21/9/2023 en el Centro Cultural Academia Previale, en Salto, en el marco del Festival de arte escénico de dicho departamento.

11 Las citas extraídas del proyecto educativo de la dupla para el año 2023.

En este sentido, el trabajo de crear/adaptar una obra que ya existe apunta a habilitar una apropiación cultural. La obra trabajada —*El herrero y la muerte*— fue narrada oralmente por la dupla. Luego, a partir de la memoria colectiva de los participantes, se les propuso crear e hilvanar escenas que representaran esa misma historia, pero con palabras propias.

El teatro del oprimido fue la manera de encaminarse a esos objetivos. Si bien el oficio escénico implica siempre la socialización interpersonal y la cooperación conjunta para el objetivo común, el teatro del oprimido operó aquí, particularmente, como *práctica situada*, sin la cual no hubiera podido concretarse la realización de una obra teatral de manera oral y colectiva. Así lo expresó la dupla: el teatro del oprimido fue la *metodología de trabajo* y la *herramienta pedagógica* mediante la cual fue posible crear una versión propia de ese texto dramático.

Esta práctica propone que la actuación es constitutiva de cualquier actividad humana. Todas las personas actuamos papeles, encarnamos personajes, cumplimos roles o mentimos, como recursos para enfrentar las realidades cotidianas¹². Entonces, esta modalidad teatral, más que enseñar a actuar, despierta la conciencia sobre nuestra representación constante y permite capitalizar las herramientas que ya hemos desarrollado para ello. En otras palabras, el teatro del oprimido apunta a explicitar esa potencialidad invisibilizada o implícita. Sucede de igual manera con la labor de mediación, se trata de habilitar posibilidades y prácticas expresivas que activen aprendizajes ya incorporados.

En este sentido, el pasaje de un texto dramático escrito al soporte oral es una práctica de mediación que, en esta experiencia, recurre a la técnica del *teatro-foro*, idónea para adaptar una obra trayéndola al propio contexto. Justamente, en el *teatro-foro* los espectadores se denominan *espect-actores* (Boal, 1997), dado que no solo presencian una representación, sino que deben participar en su configuración. La representación sucede para que aquellos que observan modifiquen lo observado a partir de una apropiación de lo visto que, además de verbal, es situacional. En este caso, los participantes versionaron el registro rural/gauchesco trasladándolo a su habla cotidiana y crearon nuevos personajes y situaciones que en la obra original no existían. Si bien la dupla educativa operó como moderadora de estas instancias, fueron los participantes quienes dirigieron la

12 De hecho, la misma palabra *persona* tiene su raíz ligada a la noción de máscara. *Persona* proviene del griego *prosopón*, que significa literalmente *máscara*, con referencia a la máscara que usaban los personajes escénicos del teatro griego.

puesta en escena, actuaron, elaboraron los diálogos e hilvanaron las escenas de acuerdo a la secuencia lógico-argumental de la trama. Entre ellos sugerían correcciones y ajustes para pulir coherentemente la representación del relato. Esta autorregulación colectiva pone de manifiesto el compromiso de los participantes con la propuesta y el rol moderador que la dupla desempeñó.

La intencionalidad mediadora para el uso competente de la lengua

El teatro del oprimido pone en juego maneras de vinculación y de hacer juntos que potencian las dimensiones expresivo-comunicativas, aunque no se centre en el abordaje técnico de las competencias. En este sentido, Boal (1997), quien se dedicó mucho tiempo a alfabetizar mediante esta herramienta, advierte que el teatro del oprimido es un lenguaje y, por lo tanto, se aprende como tal. La lengua forma parte de la dimensión afectivo-expresiva de la subjetividad humana (Quignard, 2016)¹³. De ahí que el trabajo en el ámbito de la subjetividad habilite una comunicación más asertiva, un vínculo más expansivo con la lengua hablada y una disponibilidad más abierta hacia la escritura y la lectura de textos, como experiencias significativas.

Las competencias lingüísticas necesitan —como al aprender un instrumento musical o un idioma nuevo— del hábito del ejercicio y la práctica frecuente. Ese aprendizaje es un tránsito que quien aprende debe incorporar por sí mismo, haciendo suyos esa intención y ese compromiso. Esta apropiación, que el teatro del oprimido procura suscitar, circula también por la lengua. No solamente porque la voz y el habla son —junto con el cuerpo— las herramientas principales de la puesta en escena, sino porque además de ser actores y actrices, los participantes son autores y directores. Adaptar y versionar una obra involucra un trabajo de ajuste del habla al contexto en que se produce y al sentido que persigue. Concebir un personaje es un ejercicio que implica a la lengua para hacerlo hablar con su propia voz, indagando tonos, entonaciones, registros, entre otros. A su vez, la creación colectiva de los diálogos de los personajes funciona como instrumento para ajustarlos.¹⁴

13 Pascal Quignard, filólogo, aclara que el léxico y la sintaxis (las reglas y las maneras de relacionar y de combinar palabras) no se aprenden originalmente en un aula, sino que se incorporan en la primera infancia, mediante el vínculo con la madre y con los demás. Son las relaciones interpersonales las que nos hacen *entrar* en la lengua. Desde este enfoque, podríamos afirmar que la mediación, como labor que acerca al universo de la lengua, no sucede —ni solamente ni principalmente— por la vía de los significados. Recordemos aquí, además, que la mediación no es alfabetización. La labor mediadora no enseña a leer o a escribir, sino que estimula o apunala un vínculo que ya existe.

14 Algunos procedimientos de ajuste textual pueden ser: agregar, quitar, sustituir y/o reorganizar.

Dado que no existe un guion escrito, los actores y actrices no recuerdan la línea discursiva exacta, sino una idea para que avance la historia. Dicha idea se expresa de manera orgánica y precisa, porque están colocados en el personaje, en su manera de hablar y en la situación en la que se encuentra. Esto es parte del trabajo con la lengua en tanto habilidad, dado que las estructuras narrativas y las maneras de hilvanar son posibles y se construyen a partir de ella. En este sentido, como el pensamiento está estructurado gramaticalmente (Cassany, 2023), es posible desarrollar una historia que avance mediante una trama lógica, a través del ordenamiento que otorga el uso competente de la lengua.

Respecto de las instancias de lectura y de escritura, por su parte, la dupla resaltó que la conversación, el debate y la dinámica de mesa redonda resultan cruciales a la hora de poner en común cualquier texto leído. Expresar con palabras es clave para la comprensión lectora y también para la proyección sobre qué y cómo se va a escribir. Los educadores mencionaron dos ejemplos concretos: durante la lectura de un fragmento del texto de Foucault, *Vigilar y castigar*, este no lograba entenderse bien, pero mediante una conversación entre todos sí lograron comprenderlo íntegramente y terminaron reflexionando con profundidad en torno a la condición del encierro. Asimismo, cuando hubo que completar las fichas de inscripción al taller¹⁵, muchos participantes parecían no entender cómo hacerlo. En este caso, también sucedió que, a través de una conversación, fueron dándose cuenta de que sí entendían y que sí podían hacerlo. En estos casos la oralidad opera como herramienta clave para la comprensión textual y para el empoderamiento en la escritura. La labor mediadora aparece aquí como un acompañamiento que logra suscitar o despertar potencialidades que ya existían de manera implícita, pero que no habían sido capitalizadas de manera consciente.

Una última reflexión sobre la oralidad como herramienta para encuadrar el ámbito educativo, además de oficiar como estrategia de mediación a la lengua: los educadores comentaron que es importante «no tenerle miedo a poner en palabras lo que pasa adentro». Ese *adentro*, que incluye al encierro, refiere fundamentalmente a la interioridad de los integrantes del taller. La oralidad, en este caso, se usa para tender un diálogo con la propia afectividad, así como para generar el ámbito necesario para la instancia educativa. Encuadrar el taller como construcción colectiva de un espacio educativo implica ganar confianza y credibilidad en sí mismos, en el grupo, en la dupla, y en las posibilidades del trabajo que desarrollan, en tanto condiciones necesarias para la intervención pedagógica.

15 Al iniciar el taller, los participantes inscriptos llenan un formulario del PNEC con información de su edad, su trayectoria educativa, sus actividades en privación de libertad, etc.

4.1.3 Mediación a la lectura

Conceptos y procedimientos

Dirijamos ahora la mirada hacia las instancias de lectoescritura. Hay dos participantes del taller que intervienen en la obra como narradores externos. Esa exterioridad los distingue del resto del elenco, porque su actuación no se da a través de sus cuerpos sobre el escenario, sino únicamente por medio de sus voces. El rol de los narradores consiste en transmitir al espectador aquellas secuencias argumentales que determinan el avance de la obra. Por tal motivo, aparecen como voces en *off* en los cambios de escena y proporcionan las acotaciones necesarias: personajes que intervienen, acción principal que será representada, coordenadas temporales y espaciales en que se desarrollarán los hechos.

A diferencia de los otros actores, estos dos participantes tuvieron experiencias particulares con la lectura y la escritura: 1) fueron los únicos que leyeron la obra de Mercedes Rein y Jorge Curi de manera íntegra, algo que merece ser destacado, pues, como es sabido, dadas las características de la población privada de libertad, resulta excepcional¹⁶; 2) a diferencia del elenco, que diseñó los diálogos a partir de instancias prácticas que implicaron el soporte de la oralidad, los narradores elaboraron las intervenciones narrativas mediante la escritura.

El abordaje de la lectura y la escritura requirió un acompañamiento específico de los educadores. Al inicio, les contaron la obra con sus palabras, al igual que al resto. Luego, propusieron que presencien los ensayos de sus compañeros como observadores externos. Posteriormente, compartieron el acceso a la lectura de la obra original, el texto dramático *El herrero y la muerte*. La instancia de lectura se dio de manera progresiva e hizo énfasis en la promoción de un conocimiento *a priori* del argumento y los temas de la obra original. Una vez leído el texto, los educadores analizaron su estructura junto con los narradores, a fin de reconocer las transiciones sobre las cuales elaborar las intervenciones narrativas. Se trata de una lectura crítica que apunta a la identificación de las secuencias lógico-cronológicas

16 Entre las excepciones, es menester destacar el tiempo de atención de los participantes, que fue señalado directa o indirectamente por casi todas las duplas como un factor a tener en cuenta durante el desarrollo de las actividades del taller. En la misma dirección, la aplicación de las pruebas de detección de analfabetismo arroja evidencia de la dificultad para concentrarse o recordar, declarada por las propias personas privadas de libertad. De ahí, la excepcionalidad en el hecho de que estos narradores hayan completado una lectura de extensión considerable y hayan producido las intervenciones en función de esa lectura.

de un texto literario, la comprensión de las situaciones principales y la omisión de los aspectos circunstanciales. Este abordaje, hecho a través del diálogo, pone en juego, además, procesos complejos de decodificación propios de la competencia en comprensión lectora, a saber: las habilidades de reflexión, jerarquización y selección de información pertinente.

Ya identificadas las transiciones, los participantes se abocaron a la redacción de estas breves intervenciones. Las producciones fueron hechas por ambos participantes de manera íntegra y reflejan un correcto uso de la sintaxis, coherencia semántica, acuñación apropiada de marcadores discursivos e incorporación de un vocabulario variado. En el empleo de todos estos recursos hay una adecuación al registro del texto literario tradicional, esto es, un uso del lenguaje y la sintaxis que pretende apartarse del registro oral. De esta manera, las intervenciones narrativas logran distinguirse de los diálogos de los personajes que, como indicamos, emplean un lenguaje que emula el de uso cotidiano, de carácter oral. Escritos los textos, la dupla los ensambló a la representación, de tal modo que las intervenciones leídas quedaron armónicamente incorporadas a la obra. En este procedimiento, el elenco de actores ha interiorizado las intervenciones narrativas a modo de organizadoras de la puesta en escena: entradas, salidas y participación. Esa organización requiere un ejercicio de escucha activa en donde la decodificación de la información es indispensable. En este sentido, todos los actores pusieron en funcionamiento este mecanismo.

Resta agregar que la descripción de todo este trayecto evidencia la implementación de una estrategia muy específica de mediación para trabajar con los narradores la comprensión lectora del texto dramático. Esta puede estipularse en tres momentos: prelectura, lectura analítica y poslectura. El primer momento, de prelectura, fue abordado con el acercamiento a la obra por medio de la narración oral de los educadores y con la invitación a presenciar los ensayos. La lectura analítica la realizaron los narradores de manera individual y por fuera de las dos horas destinadas al taller. La poslectura fue abordada desde el análisis estructural, bajo la consigna de identificar las transiciones sobre las cuales intervenir.

La prelectura

Antes de ofrecer el texto dramático escrito, para que los participantes encargados de las intervenciones narrativas lo leyeran, la dupla de educadores trazó un recorrido específico. En primer lugar, transmitieron la obra oralmente, pues

es la herramienta de comunicación que dominan mejor los participantes y, en segundo lugar, adecuaron el contenido de cierta complejidad léxico-gramatical y considerable extensión a los tiempos de atención de la mayoría. Luego, compartieron un audiovisual en el que se transmitía la puesta en escena de una representación de *El herrero y la muerte*.

Posteriormente, hicieron que los narradores presenciaran la obra desde el lugar de espectadores. Al igual que la transmisión oral y la visualización del registro, esta tercera iniciativa familiarizó a los narradores con los personajes y con el hilo argumental de la historia. Para tal cometido, la visualización de los ensayos resulta idónea, pues permite contextualizar la situación comunicativa a la que se enfrentarán en la lectura. Además, el posicionamiento de la mirada externa sobre lo que será intervenido proporciona una distancia óptima para la comprensión de algunas dimensiones que, de otro modo, podrían pasar desapercibidas: la disposición de los actores, la gestualidad y las distancias, las entradas, las salidas, y los tiempos de —y para— la interacción, las problemáticas abordadas, los guiños al espectador, que requieren de un manejo sofisticado del lenguaje, capaz de decodificar las intencionalidades subyacentes de la palabra, lo implicado en lo dicho.

La lectura analítica

El segundo momento de lectura directa del texto favoreció su comprensión integral ya que, a través de los acercamientos previos, conocieron el hilo argumental del drama, su contexto situacional y comunicativo, las líneas temáticas fundamentales y el alcance de las decisiones del protagonista.

La poslectura

Finalmente, la mediación a la lectura contó con una última etapa de decodificación minuciosa en la que educadores y narradores reconocieron las transiciones sobre las que realizar la intervención. Puede entenderse que este último paso permite abarcar la lectura realizada en una dimensión mucho más profunda que la de la mera comprensión lineal de lo acontecido, pues promueve el acercamiento a la estructura de la obra literaria. Así, los dos primeros pasos del procedimiento apuntan a la aprehensión de los contenidos, mientras que la última instancia permite la aprehensión cabal de la forma.

4.1.4 Mediación a la escritura

Conceptos y procedimientos

La dupla de educadores realizó una actividad de escritura luego de haber transmitido a los participantes el argumento de la obra teatral sobre la que trabajaron en los sucesivos talleres, pero antes de dar comienzo a los ensayos en los que se fundó el montaje definitivo de dicha obra. Se trató de un ejercicio de escritura literaria cuyo objetivo fundamental apuntó a la familiarización del elenco de actores con los personajes que representaron. El ejercicio, que partía de la premisa de imaginar sus historias de vida no contadas en la obra, permitió, efectivamente, que los participantes tuvieran un acercamiento más genuino a los personajes. Además, durante la construcción de esas historias de vida, pudieron analizar el perfil del protagonista, Miseria. Esto permitió activar el mecanismo de interpretación crítica de los textos, aunque se haya realizado sobre una obra que el grupo conoció únicamente por la mediación oral de los educadores.

Es así que mediante dicho análisis se logró indagar en su aparente sencillez, ingenuidad y desdicha, evaluando el alcance de sus acciones y del relacionamiento con personajes que, en el esquema aristotélico, corresponde calificar de *superiores*, y que se caracterizan por su astucia, sobrenaturalidad y superioridad respecto de la condición humana. Miseria consigue, incluso, desafiar el horizonte de las expectativas más inmediatas del espectador, cuya perspectiva es representada en las palabras de las hermanas del protagonista. En su lógica utilitaria, el público se inclina a prejuzgar la impulsividad de sus decisiones. En tal sentido, el protagonista se anticipa a los personajes y al propio público y se mantiene firme e imperturbable en su resolución¹⁷.

En el caso de la producción escrita, los educadores promovieron la cercanía con el texto original para la elaboración personal de los narradores. Desde la perspectiva procedimental, en la consigna se propuso producir intervenciones narrativas al servicio de la puesta en escena e incorporarlas a la representación a través de acotaciones que fueron leídas por las voces en *off*.

Una vez realizadas las intervenciones se dio una instancia de diálogo sobre lo producido. Allí, además de ofrecer una devolución de los textos elaborados, la

17 Para una mejor comprensión, en el apartado 1.1 del Anexo 2 presentamos un resumen del argumento de la obra adaptada por los participantes.

dupla de educadores se encargó de ensamblarlos en la puesta en escena, por lo que los narradores fueron incorporados al montaje escénico y comenzaron a participar de los ensayos de manera activa.

4.1.5 Contenidos actitudinales¹⁸

El procesamiento de textos requiere del buen uso de recursos que permiten su decodificación: el dominio del código lingüístico (el idioma) empleado por el enunciador; el dominio de su léxico; la comprensión de las expresiones y entonaciones. La producción, por su parte, requiere del dominio de recursos para la codificación del texto escrito u oral: el dominio de un código lingüístico y un léxico; la buena utilización de los ordenadores textuales y los signos de puntuación; la competencia en el uso de entonaciones; la capacidad de discernimiento de distintos registros y su correcto empleo según el destinatario de la producción.

Si bien no se propusieron ejercicios metacognitivos aplicados a los recursos lingüísticos, las actividades dispuestas para el elenco de actores y para los narradores promovieron el dominio de recursos para la producción de textos orales y escritos. El buen uso de esos recursos es requerido para llevar adelante las actividades de escritura asignadas al elenco y a los narradores y para alcanzar la coherencia global de la obra. Esto fue posible gracias al uso competente de los recursos lingüísticos, comunicacionales y de la dramaturgia, que fueron acuñados en cada uno de los ensayos para conseguir que la codificación del mensaje resultase interpretable. A través de la obra se exploraron ciertos usos del lenguaje orientados hacia una finalidad humorística. Así, cuando Miseria consigue burlar a la Muerte, el protagonista le dice: «Comiste, Muerte»¹⁹.

En el espacio de los ensayos, además de haberse gestado el montaje inicial, se promovió el avance y el perfeccionamiento de la obra. Allí, los participantes encarnaron distintos personajes en situaciones concretas y, al cabo de varios encuentros, el grupo seleccionó a los candidatos definitivos para cada papel. También se elaboraron los guiones de diálogo, que fueron modificándose de acuerdo al devenir del argumento y a las ideas que aparecían en el grupo. Así, el

18 Al acuñar el término de *contenidos actitudinales*, en el marco de la mediación a la lectura, la escritura y la oralidad, apuntamos a las reflexiones sobre los hechos del lenguaje. Más específicamente, pensamos en las deliberaciones acerca de aquellos recursos que permiten procesar y producir textos orales o escritos.

19 En el habla coloquial regional, el término *comiste* expresa una burla hecha por el emisor. Se trata de una manera de ostentar la victoria propia frente al rival.

montaje se configuró como una adaptación basada en las dos referencias que los educadores les proporcionaron (la narración oral del original y el audiovisual compartido) y en la que todos los participantes, además de actuar, intervinieron como creadores. La versión final es el resultado de un trabajo cooperativo en el que todos los integrantes del grupo intervinieron con aportes creativos y reflexiones críticas al servicio de la representación.

4.1.6 Los mediadores

Intencionalidad

El taller apuntó a promover el desarrollo de los participantes como usuarios competentes de la lengua. La puesta en escena de la obra ante un público requirió de un largo proceso de intervenciones por parte de todo el grupo —las adecuaciones del lenguaje, la adaptación de los diálogos, las intrusiones narrativas, el trabajo con la expresividad de la palabra pronunciada, entre otras— que repercutió en el uso competente de la lengua y, por ende, en la integralidad del producto final.

En esta misma dirección, el espacio del taller, al habilitar la libre expresión de los participantes, promovió una mejora sensible en el contexto comunicacional que ellos mismos configuran, pues allí se emitieron opiniones en una atmósfera de respeto y compañerismo. Esto repercute, a su vez, en el desarrollo de habilidades sociales que estimulan los vínculos interpersonales.

El rol de mediador

La labor de mediación se caracterizó por el desarrollo de una propuesta ordenada para la construcción cooperativa. Promovió la inclusión de todos los participantes desde sus distintos saberes, articuló las fortalezas en la escritura de los usuarios más competentes de la lengua con el manejo de la oralidad del resto del grupo. El relato oral de la obra, la presentación de un audiovisual y el posicionamiento de los narradores en tanto espectadores, sirvieron de puente entre los distintos tipos de texto.

Los mediadores acompañaron los procesos de uso de la lengua —identificaron, facilitaron y colaboraron en el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales— para generar sentidos, capacidad analítica y propiciar

la conexión con las necesidades, los intereses y las habilidades lectoras de cada persona, a través de una comunicación asertiva, creativa y empática.

Por último, han fomentado que los participantes se identifiquen como actores en el escenario, como una estrategia para *desanudar* resistencias, frustraciones y miedos relacionados con el uso de la lengua, a través de indicaciones sobre la gestualidad, las entonaciones discursivas y la habilitación de la jerga popular, entre otros recursos.

Los participantes

Los participantes conformaron un elenco de actores que representaron personajes ficticios para el montaje teatral de una obra canonizada. Esta función les demandó un intenso trabajo sobre las especificidades del arte escénico, como la superación de las inhibiciones, el ensayo de la gestualidad y la entonación de los discursos.

Los integrantes del taller participaron en la dirección de la obra y en la construcción de diálogos, además, atendieron diversos aspectos de la representación para lograr un producto artístico y lingüístico coherente y cohesivo. En concreto, la dirección exige la capacidad de evaluar la inteligibilidad y pertinencia de las intervenciones y el perfeccionamiento de la actuación y, a su vez, la mirada atenta y la transmisión asertiva de sugerencias a los compañeros. En la misma línea, vale agregar que los participantes, además de emitir recomendaciones, deben ser capaces de recepcionar las opiniones de otros para que la representación gane en complejidad.

En este trayecto, el requisito transversal a todos los roles es el compromiso con el proceso de trabajo tanto a nivel individual como grupal.

4.2. La mediación a la lengua a través del teatro con máscaras

4.2.1 Introducción

Mentes Creativas es el nombre del ciclo de talleres ofrecido desde hace tres años en la Unidad N.º 3, de máxima seguridad, ubicada en la localidad de Libertad, del departamento de San José. Su objetivo es promover el acercamiento a la escritu-

ra y la lectura a través del teatro con máscaras y la implantación de una biblioteca. Mediante el diseño y la elaboración de máscaras, construyeron historias de vida para animar a los personajes, redactaron un guion en torno a la temática de las múltiples violencias y produjeron un audiovisual para exponerlas. En 2023, participaron doce personas alojadas en el sector B del Celdario 1, quienes tienen escaso acceso a la educación.

A partir de ese objetivo, la lengua opera entonces como insumo, la escritura es boceto, apunte, lluvia de ideas y guía; por su parte, la lectura, orienta y nutre aspectos del trabajo y, por último, la oralidad, ayuda a visualizarlo, delinearlo y organizarlo.

4.2.2 Oralidad

Oralidad guiada como estrategia de mediación a la lengua

A partir de la creación de personajes ficticiales, se mencionan y caracterizan los distintos tipos de violencia interpersonal e institucional. A los efectos de concebir esos personajes, se trabajó con prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Para introducir el trabajo, la dupla propuso la lectura de un texto con información histórica sobre las máscaras²⁰. Luego, los participantes indagaron en sus personajes (su vida, su voz, su personalidad y su aspecto físico) mediante prácticas de escritura y de oralidad guiada. En esa búsqueda inicial para caracterizar a los personajes, los participantes ejercitaron sus voces en primera persona con las máscaras puestas. Un proceso análogo atravesó el grupo cuando la dupla propuso profundizar y concientizar en torno al fenómeno humano de la violencia y los distintos modos en que se manifiesta; hubo un texto orientador inicial, luego diversas consignas de escritura²¹ y también un trabajo consciente durante la oralidad y mediante ella.

La discusión sobre los usos del lenguaje al servicio de un impacto esperado resulta un claro ejemplo de labor mediadora que acerca el universo de la lengua

20 En el apartado Mediación a la lectura, nos referimos con detalle a las características de este texto. Se trata de una adaptación realizada por los mediadores que utilizaron como fuente un trabajo disponible en <https://recreacionhistoria.com/historia-de-las-mascaras/>.

21 En la sección *Mediación a la escritura* detallamos algunas experiencias concretas de escritura.

y atiende aspectos más específicos y técnicos del lenguaje.²² En una de las instancias, un participante manifestó su interés por hacer denuncias sobre abuso policial de manera directa y explícita y planteó, además, que todo el audiovisual girara en torno a ese eje. La educadora cuestionó la conveniencia de ese modo de referencia, comentó otras posibilidades para abordar el mensaje —como el uso de la ironía y el humor— para conseguir un mayor alcance del audiovisual e interpelar a un mayor número de espectadores.

La oralidad también está presente en la moderación de las conversaciones y debates, mediante el uso de estrategias como la pregunta, el comentario, la definición, entre otras. La conversación *natural* es usada como recurso, pues se la deja suceder con una escucha atenta y presente que aporta contenidos y formas para un uso adecuado de la lengua. De igual manera, cada vez que aparecen narraciones orales (historias de vida o anécdotas), los mediadores señalan cuando estas *se van por las ramas* y buscan retomar la estructura lógica de aquello que se estaba relatando. La dupla estimula también la habilidad de la argumentación mediante preguntas que apuntan a que los participantes desarrollen más y mejor su punto de vista: «a ver, ¿qué querés decir?», «¿por qué decís eso?» Este tipo de actitud mediadora, que escucha, acota, propone y pregunta, suscita en los participantes una elaboración más consciente, una argumentación más afinada o una narración más detallada; en todo caso, una transmisión más clara del mensaje, una comunicación más efectiva.

El habla es una herramienta del mediador. Plantear una consigna de escritura consiste en exponerla, en provocar ganas de escribir y de generar un ámbito propicio para la concentración y la expresión. El mediador trabaja mediante preguntas que estimulan respuestas tentativas, comentarios que señalan aspectos no considerados, palabras o maneras de decir que se revisan o se sustituyen por otras y estrategias para que las distintas voces puedan ir delineando en común, pero también contrastando y disintiendo.

La dupla, asimismo, practicó otra forma de oralidad guiada: el *slam poético*, un juego de lectura en voz alta o de improvisación oral breve, en un tiempo acotado y cronometrado. Este formato invita a configurar mensajes significativos de manera condensada y a no ceñirse solamente al significado de las palabras, sino atender también a sus ritmos y a su materia sonora. Además de la competencia

22 En el apartado *Mediación a la escritura* nos referimos a la cristalización de estos aspectos técnicos en la producción de textos escritos.

del *slam*, han recurrido a otras consignas lúdicas como narraciones orales a partir de dibujos, cartas Dixit²³, creación de cuentos colectivos improvisados en ronda, entre otras.

Por último, con respecto a la oralidad como herramienta para encuadrar lo educativo, la dupla señala que «el intercambio verbal ayuda al proceso y a la grupalidad, porque contribuye a delinear el objetivo común y a organizar el trabajo colectivo».

4.2.3 Mediación a la lectura

Conceptos y procedimientos

A lo largo de este año se desarrollaron diversas instancias de lectura. Trabajaron, en gran medida, con textos literarios de autores uruguayos. Entre otros, Idea Vilarriño, Horacio Quiroga y Felisberto Hernández. Llevaron, además, la letra de la canción Yo soy, de El Cuarteto de Nos²⁴, que les sirvió como modelo y disparador de una actividad de escritura que más adelante referiremos.

Los educadores aprovecharon el interés del grupo por las máscaras para llevar un texto documental sobre la historia de estos objetos. El documento emplea los recursos del lenguaje denotativo, característico de los textos informativos, y el léxico empleado no apela a tecnicismos, sino que recurre a los usos cotidianos, lo que facilita la comprensión y la lectura asociativa desde una primera instancia. Dada la extensión del texto, optaron por subdividirlo en secciones menores de acuerdo a unidades temáticas.

En el espacio del taller se establecieron subgrupos de tres o cuatro miembros para distribuir las secciones del texto y realizar una lectura colectiva. A estos efectos, se tuvo presente, entonces, el tiempo de atención de los participantes. Luego, se hizo una puesta en común donde cada grupo expuso los contenidos de su lectura. Este ejercicio es una estrategia para suscitar la comprensión de los textos escritos, pues implica un trabajo de aprehensión de los significados en el que interviene la decodificación, la selección y jerarquización de contenidos.

23 Dixit es un juego de mesa que consta de un mazo de cartas ilustradas. El jugador tiene que adivinar la ilustración de esas cartas a partir de las descripciones que los otros participantes le proporcionan.

24 Banda de rock uruguaya fundada en 1980. Desde su fundación y hasta el presente se ha mantenido activa de manera ininterrumpida.

La transmisión oral de dichos textos requiere, a su vez, de la interpretación y la apropiación del mensaje central, tras lo cual el hablante debe organizar su discurso, priorizando los aspectos que considera pertinentes. Durante la puesta en común, los participantes redactaron un esquema²⁵ sobre los temas de mayor relevancia del texto que evidencia la efectividad del proceso de interpretación. Finalmente, se propuso una reflexión sobre el simbolismo cotidiano de las máscaras en los ámbitos individual y social. En síntesis, la lectura crítica funciona como recurso para problematizar los propios modos de ser y de actuar, así como las motivaciones que los fundamentan.

Una experiencia singular: la biblioteca

Desde el año 2022, algunos participantes manifestaron el interés en reunir un acervo de libros que pudiera circular entre los miembros del grupo. Recién en 2023 la dupla obtuvo el permiso de la unidad penitenciaria para acondicionar un lugar del salón en el que albergar los libros. Participantes y educadores recuperaron un espacio dentro del aula y lo acondicionaron de tal modo que, en la actualidad, allí se aloja exclusivamente la biblioteca.

El catálogo de libros se compone enteramente de donaciones diversas, gestionadas por los responsables del taller; hay libros donados por el Ministerio de Educación y Cultura, otros, por los propios educadores y otros surgidos del intercambio con bibliotecas de otras unidades. De ahí que los títulos sean variados y que reúnan los más diversos géneros.

Alojada la biblioteca y los libros, los participantes establecieron un responsable para la administración del proyecto y para poner en circulación los textos. El responsable lleva el control de los libros prestados a los participantes y estos, a su vez, asumen el compromiso de devolverlos en los plazos estipulados. Desde entonces, la biblioteca es un espacio de intercambio de lecturas y de recomendaciones de textos. En este sentido, según percibe la dupla, la cercanía de la biblioteca logró diversificar el espectro conversacional, ya que las recomendaciones de libros y el intercambio de experiencias de lectura no se daban con frecuencia, pero se fueron naturalizando.

25 Ver apartado 1.1 del Anexo 2.

4.2.4 Mediación a la escritura

Conceptos y procedimientos

Dos temáticas estructuran los textos producidos por los participantes, de acuerdo con las consignas de escritura que los educadores estipularon. Una de ellas consistió en diseñar el perfil de los personajes e incluir el relato de su historia de vida (quién es, de dónde viene, qué sueña, qué teme, en qué cree) y la mención de algún episodio de violencia en el que estuvieran involucrados. La otra, de tipo ensayístico, promovió la reflexión sobre el uso de la violencia en la vida cotidiana.

Comentaremos los textos sobre el diseño de los personajes pues lograron incorporar las reflexiones surgidas en la propuesta ensayística y avanzaron, además, sobre el uso *estético* o *literario* del lenguaje. Se destaca, en la mayoría, la presencia de un narrador —marca distintiva del género narrativo— externo o interno²⁶. Cuando es externo, cumple una función de cronista que recopila información y la expone de una manera muy cercana y empática, lo que sugiere la identidad entre la voz narrativa y el personaje: «Vive en un barrio bajo, pero es feliz de estar ahí, porque siempre lo estuvo y porque es donde nació y se crió»; «Sueña con algún día tener una vida mejor y lucha para que eso una vez suceda. Aunque ya a los 47 años todavía no lo ha logrado, siente que no todo está perdido»²⁷. Pese a que el uso del lenguaje en las producciones escritas en el diseño del personaje es muy próximo al de la oralidad, en el empleo de las palabras se deja entrever una selección que no es propia del uso cotidiano: no aparecen insultos ni jergas, por ejemplo. Hay pues, una búsqueda consciente y dirigida a imitar lo que convencionalmente se ha instalado como el *uso literario del lenguaje*.

Las producciones evidencian un proceso de trabajo que incluyó varias etapas. Además de la escritura inicial, hubo instancias de corrección y reescritura como lo demuestran las sucesivas versiones de un mismo relato. Los escritos resultantes son cohesivos, coherentes y emplean recursos complejos de la comunicación. Es el caso del personaje del Payaso Xuxú que, valiéndose de un monólogo y suprimiendo la mediación narrativa, utiliza el recurso de la ironía como mecanismo de denuncia: «[...] las Naciones Unidas, en 2015, dictaron ciento veintidós

26 Constatamos tres producciones que apelaron al uso exclusivo del discurso directo. Nos referiremos más adelante a dos de estos casos.

27 El texto completo aparece en la sección 1.2.1 del Anexo 2.

reglas mínimas —Reglas Mandela— y en el sistema carcelario uruguayo todas son cumplidas»²⁸.

Desde la oralidad, la dupla problematizó la acusación directa como único mecanismo de expresión y sugirió el empleo novedoso de formas indirectas igualmente efectivas; una estrategia de adaptación de la escritura a distintos formatos, de acuerdo al efecto pretendido y al público espectador, para alcanzar una mayor difusión.

En otro de los textos, titulado *El hambre violenta*, el monólogo deviene diálogo y las voces, pertenecientes a sectores sociales distintos, confluyen en un consenso que apela a la igualdad: «Si yo no paso hambre, tú no deberías pasarla, si yo tengo, tú también deberías tener [...]. Entonces compartamos y vivamos bien»²⁹. El personaje que toma la palabra utiliza el condicional, *deberías*, en dos ocasiones. Esos usos dejan entrever una realidad hostil que vulnera derechos elementales, como el de la alimentación. En el imaginario del personaje, las causas de las vulneraciones residen en el individualismo de los ciudadanos. Por eso, la solución propuesta consiste en *compartir*. De este modo, la sugerencia de compartir irrumpe en la subjetividad del espectador.

Al igual que en el caso del payaso Xuxú, aquí también es patente el rol mediador de los educadores para que la denuncia quede enmarcada en una dialéctica, sin perjuicio del uso estético del lenguaje. Respecto a los aspectos formales, los mediadores intervienen para que el autor del texto acuñe el discurso directo, propio del género dramático. Si bien otras marcas del género, como las acotaciones del autor, fueron omitidas, es patente que el trabajo fue hecho para ser representado.

4.2.5 Contenidos actitudinales

Los participantes profundizaron en usos complejos de la lengua. En el siguiente fragmento se emplea la sugerencia como mecanismo de denuncia:

No es un tipo muy bien vestido porque su condición económica no se lo permite, ya que es muy pobre y vive de lo que requecha [...] Tiene una mala alimentación porque generalmente come mucho de lo que recicla y a veces no todo está en buen estado, pero eso lo ha convertido en un tipo saludable y rudo³⁰.

28 En este caso, el texto completo aparece en la sección 1.2.2 del Anexo 2.

29 El texto completo aparece en la sección 1.2.3 del Anexo 2.

30 Este texto ya fue referido anteriormente. En la sección 1.2.1 del Anexo 2 puede leerse de manera completa.

El narrador podría haber señalado el vínculo causal entre pobreza y acumulación excesiva de riquezas, o expresado la falta de asistencia estatal, o señalado la indiferencia e insensibilidad de los ciudadanos, como formas naturalizadas de la violencia que derivan en la vulneración de la dignidad de la persona, pero optó por el recurso de la elipsis para evidenciar la conciencia crítica sobre el lenguaje literario.

La cita, además, es oportuna para poner de manifiesto el manejo correcto de las reglas ortográficas —no hemos hecho ninguna adaptación en este fragmento—, el uso pertinente de conectores discursivos causales y consecutivos —porque; ya que; pero—, el buen empleo de los pronombres personales para aprovechar su valor anafórico y evitar repeticiones —«[...] *su* condición económica no se *lo* permite [...]»; «[...] eso *lo* ha convertido [...]» (el énfasis nos pertenece).

4.2.6 Los mediadores

Intencionalidad

Los educadores buscan incentivar las prácticas de lectura, escritura y oralidad a partir de los objetivos del proyecto educativo y tomando en cuenta los intereses del grupo, para que cada participante experimente el disfrute del encuentro con el texto. Así, con la biblioteca, la intención, además de incentivar la práctica de la lectura entre los participantes del taller, es acercar un acervo de libros de manera continua y ampliar el espectro temático de las conversaciones a todo el sector. A estos efectos, la dupla promovió la capacitación de los miembros del taller en la gestión de la biblioteca para que este recurso cobre una determinada autonomía³¹. Las habilidades de escritura, tanto literaria como pragmática, adquiridas durante las actividades de producción, son el resultado de la intervención de la dupla en la práctica de la expresión escrita. Por ejemplo, dieron a conocer varias posibilidades para construir el mensaje de acuerdo al destinatario.

La apertura de estos espacios requirió de la construcción de un ambiente de confianza que se ha logrado durante tres años de trabajo, con énfasis en el abordaje transversal de la grupalidad, el liderazgo, la gestión de conflictos y la expresión de las emociones, tal como se señala en el proyecto educativo para 2023.

31 La dupla expresó su interés por incluir la comisión de Biblioteca en las actividades reconocidas a nivel institucional.

El rol de mediador

En el quehacer general, los educadores moderan los talleres a partir de las propuestas didácticas, el establecimiento de instancias de reflexión por medio de preguntas disparadoras, la preparación de los insumos de trabajo, la organización de los distintos momentos, el cuidado de la grupalidad y de las individualidades, la promoción de la expresión y la gestión de los conflictos.

En lo que respecta a la mediación, acompañan los procesos de lectura diseñando estrategias para promover la comprensión y el espíritu crítico del grupo, dirigen las propuestas para el mejoramiento de la producción de textos escritos y orales. Su rol se extiende a la articulación con otros actores para fortalecer el impacto de los procesos educativos en la unidad penitenciaria y en la comunidad.

Los participantes

Los miembros del espacio educativo tienen un rol activo en las propuestas del taller; contribuyen a la formación de una atmósfera adecuada para la expresión de ideas, escuchan y opinan desde el respeto, los intereses y necesidades del grupo, construyen colectivamente propuestas en las que cada integrante asume distintas responsabilidades.

En este sentido, el trabajo en torno al diseño de las máscaras, las temáticas abordadas por medio de sus voces, la realización de un audiovisual, así como la inauguración y el funcionamiento continuo (como usuarios y administradores) de la biblioteca han surgido de sus intereses y del compromiso con el taller.

4.3. La mediación a la lengua a través de la narrativa del sí mismo

4.3.1 Introducción

El taller *Palabras en movimiento* se lleva a cabo desde 2020 en la Unidad N.º 7 de Canelones. Si bien los proyectos educativos se actualizan cada año, mantienen la centralidad en la formación de un relato propio por parte de los participantes, como una construcción de la identidad individual y colectiva y desde una perspectiva que desnaturaliza los estigmas ya incorporados.

En 2023 desarrollaron un proyecto titulado *Trayectos de Memoria*, cuyo objetivo fue producir un documental³² que recuperase algunos fragmentos de la vida de los participantes, contados desde sus propias voces. Para el registro de las narraciones orales se utilizó una cámara filmadora que recoge los relatos de los participantes y los testimonios de las madres que conforman el colectivo Familias Presentes. El documental articula las voces protagonistas en una narrativa hilvanada, generadora de una polifonía que interpela la opinión prejuiciosa sobre las personas privadas de libertad.

El proyecto comprende a dos grupos distintos: uno conformado por participantes del Módulo 2 y otro por participantes del Módulo 1 y del sector Barracas. El Módulo 2, de máxima seguridad, ofrece escasa movilidad y oferta educativa, mientras que el Módulo 1 y el sector de Barracas ofrecen más actividades y mayor posibilidad de movimiento. Sumados ambos grupos, el taller estuvo conformado por un total de 23 participantes.

4.3.2 Oralidad

Oralidad guiada como estrategia de mediación a la lengua

El taller ofrece herramientas para que los participantes profundicen en una narrativa personal que involucre lo biográfico y también lo subjetivo, a través de distintos recursos que incluyen lo lúdico. Por ejemplo, mediante la oralidad guiada, durante la poslectura de un texto narrativo breve y anónimo, la dupla abrió una instancia para que los participantes realizaran una reconstrucción de lo leído. Esta puesta en común suscitó diversas interpretaciones y experiencias de lectura que profundizaron la apropiación del texto. Casi como un ejercicio inicial de traducción —pero en el mismo idioma— el trabajo consistió en la reconstrucción del texto con las palabras de los participantes. La dupla indagó en la comprensión lectora con preguntas acerca de la secuencia argumental de la trama, las características y reacciones de los personajes, entre otras. El uso de la pregunta, como recurso didáctico que estimula a los participantes a explayarse en su intervención, requiere, por parte de la dupla, una escucha consciente y alerta que sugiere alternativas expresivas frente a las generalizaciones, los supuestos naturalizados o las ideas imprecisas.

32 El documental está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=-fycp0eE5lo&ab_channel=Educaci%C3%B3nMEC.

Este tipo de instancias de poslectura necesita tiempo; muchas veces el puntapié inicial cuesta, pero con paciencia e insistencia las voces de los participantes empiezan a aparecer y la comprensión de lo leído aflora. De esta manera, ellos logran involucrarse cada vez más con el texto, mientras la conversación avanza. Este proceso tiene impacto tanto en los contenidos como en las formas de expresión. Los participantes destacan que en ningún otro ámbito de la cárcel existe la posibilidad de hablar de esa manera: «Yo no hablo así en la celda», explicitó uno de ellos. Otro, por su parte, comentó que en el taller había aprendido a comunicarse y que era más consciente de la necesidad de adecuar su registro al objetivo del mensaje y al interlocutor.

Como otro ejemplo de aplicación de la oralidad guiada, el documental *Trayectos de Memoria* se estructura a partir de consignas y preguntas concretas que apelan a la narración oral, a la anécdota, a la reflexión personal y al testimonio en primera persona. De esta manera, se construyen retratos que dan voz, visibilidad y singularidad a los trayectos vitales de los participantes.

4.3.3 Mediación a la lectura

Conceptos y procedimientos

Para reflexionar sobre el proceso anual del taller, las educadoras propusieron un texto narrativo anónimo que emplea un lenguaje coloquial que sirvió como disparador³³. Terminada su lectura, plantearon la reconstrucción de las situaciones principales del relato como estrategia para la comprensión que pone en juego las habilidades de selección, jerarquización y transmisión oral de lo interpretado. Las preguntas clave permitieron dilucidar la secuencia argumental del

33 En este texto, titulado *Lo que dicen las cartas*, el narrador, en primera persona, es un niño que toma a escondidas de sus padres un mazo de cartas de tarot recién traído a la casa, para llevarlo a una reunión con un grupo de amigos. Sin conocer la simbología de las cartas, ignorante del modo de emplearlas, únicamente entendiendo que la práctica del tarot implicaba una lectura del presente, del pasado y del futuro, pero sin creer en el arte adivinatorio, el niño propone leerle el porvenir a quien se ofrezca. Ante la sorpresa de que nadie se atreviera a participar de la travesura, uno de los del grupo le quita el mazo y le describe el valor simbólico de los palos de la baraja: el oro aludía a lo aprendido; el basto, a lo que conmociona; las copas remitían a la celebración y las espadas, hacían referencia a lo deficitario, es decir, a aquello que faltó o que pudo haberse mejorado. Sobre el final del texto, el niño, ya en su casa, es invitado por su padre a jugar a las cartas. Para su sorpresa, le plantea jugar con el mazo de tarot. Así, al igual que el amigo del grupo de niños, el padre le explica los valores de las cartas, que eran idénticos a los que el chico ya le había revelado. A su vez, le indica el modo de leerlas, que quiebra las expectativas del narrador, pues no se trataba de adivinar los acontecimientos pasados, presentes o futuros a partir de los significados preestablecidos, sino de significar las acciones y acontecimientos pasados desde una perspectiva reflexiva y subjetiva. El cuento completo aparece en el apartado 1.2 del Anexo 4.

cuento, la causalidad lógica, el orden cronológico, el perfil del protagonista, sus reacciones y su aprendizaje final. Luego de la lectura, plantearon una actividad lúdica —que se valió de dos elementos centrales del argumento del cuento (la baraja y su simbología)— para organizar las reflexiones en torno a cuatro pilares: los aprendizajes adquiridos en el espacio educativo de los talleres, los momentos que ocasionaron mayor conmoción en los participantes, los motivos de celebración y los aspectos del proceso que podrían haberse mejorado.

De este modo, la mediación a la lectura permitió: i) identificar y ejercitar uno de los temas más complejos del texto narrativo, la observación introspectiva, ii) potenciar la fijación del relato mediado en la memoria de los participantes, y iii) emplear el símbolo como un recurso complejo del lenguaje. A su vez, a través de la estrategia lúdica, la atmósfera de lectura grupal alcanzó el grado de disfrute que vuelve deseable la reiteración del acto de leer. Finalmente, la secuenciación didáctica es otra de las estrategias transversales del proyecto educativo, puesto que organiza tanto los contenidos generales del ciclo como los específicos de cada actividad.

4.3.4 Mediación a la escritura

Conceptos y procedimientos

En esta experiencia, el recurso de la escritura fue un insumo más que un fin en sí mismo: sirvió para *objetivar los procesos individuales* en la construcción del relato propio, como señaló una de las educadoras.

La escritura se empleó en la apertura o en el cierre de los talleres, como ejercicio de registro de sentimientos que se exteriorizaban durante las prácticas de la oralidad. Dichos registros se producían a partir de consignas lúdicas, individuales o colectivas, a través de un elemento disparador (una palabra o un conjunto de palabras, por ejemplo) que los participantes debían relacionar y hacer circular en una historia que, en última instancia, los interpelara. Las propuestas enfatizaron más en la experiencia subjetiva del acto de escribir que en el resultado concreto, por lo que los registros escritos ocuparon un lugar secundario en comparación con los relatos orales que fueron la materia prima para producir el documental Trayectos de Memoria.

4.3.5 Contenidos actitudinales

El abordaje de la mediación a la lectura favorece, en primer lugar, el interés y el disfrute de los participantes. Asimismo, estimula la reflexión en torno a la interpretación de lo leído y acerca, de una manera naturalizada, algunos recursos literarios utilizados en el texto, como es el caso del símbolo en tanto figura retórica. En el plano de la mediación a la escritura, las consignas sugieren otras posibilidades del lenguaje no restringidas al uso pragmático. Finalmente, la mediación desde la oralidad aporta elementos que suscitan el interés por la reflexión sobre el lenguaje, la toma de conciencia de los recursos lingüísticos y comunicativos que permiten el procesamiento y la producción de textos orales e involucran la subjetividad, el respeto por las variedades lingüísticas, la cooperación, la creatividad y la reflexión crítica sobre las producciones propias y de los otros.

4.3.6 Los mediadores

Intencionalidad

La intencionalidad de la experiencia es incentivar la producción del discurso propio en las personas privadas de libertad que participan de los talleres. Para eso, se parte del elemento mínimo del discurso, la palabra, y se ofrece una variedad léxica, que incluye un campo semántico históricamente desvinculado de las identidades forjadas en los márgenes de la sociedad. Se invita a los participantes a usar la mayor cantidad de palabras y a colmarse de sus significados. Cuando al final del proceso el sujeto se apropia de la palabra y deviene productor, narrador, escritor, actor, se produce una ampliación semántica que repercute en otros discursos que también lo atraviesan. Esto se evidencia en el documental *Trayectos de Memoria*, donde una de las narradoras expresa: «Tenemos la capacidad de imaginar lo que queremos. Luego, podemos proyectar lo que vamos a hacer y cómo llegaremos a eso que imaginamos. Pero si no podemos ni siquiera imaginar, *estamos fritos*. El ejercicio de la imaginación permite la aparición de la palabra, antes carente de significación.

La intencionalidad también está dirigida a que la palabra resemantizada alcance una mayor circulación y reconfigure las representaciones sociales hegemónicas, tal como se buscó con la difusión del documental. Las intenciones intramuros y las proyectadas hacia el cuerpo social se entrelazan mediante las voces de las madres de personas privadas de libertad. Sus testimonios aportan al devenir de los sujetos que, como las palabras que los construyen, están en movimiento.

El rol de mediador

Las educadoras se desarrollaron como mediadoras en el uso de la lengua; durante la mediación a la lectura aportaron herramientas para fortalecer esa competencia, acompañaron los procesos con intervenciones lúdicas que estimularon la participación e integración y con propuestas adaptadas a los tiempos de atención. En la mediación a la escritura, incentivaron la narración del relato propio recurriendo a diversas estrategias expresivas. Finalmente, apuntalaron la herramienta de la oralidad como mecanismo de exteriorización del pensamiento y de la narrativa autorreferencial.

Desde su rol, usaron el formato conversacional para identificar en sus interlocutores aspectos discursivos que evidenciaban su autopercepción y, de esta manera, problematizarlos. A modo de ejemplo, cuando un participante manifestó que «había hecho *todo* mal a lo largo de su vida», relativizaron la expresión contrastándola con sus logros educativos.

El rol también incluye acciones que trascienden la mediación a la lengua, como el establecimiento de acuerdos de trabajo con la unidad penitenciaria, el contacto con instituciones y organizaciones sociales, la generación de una red de apoyo para la producción de materiales y la organización de eventos para la difusión del trabajo.

Los participantes

Los participantes fueron los protagonistas, produjeron una narrativa sobre sus vidas que trascendió el recinto penitenciario y alcanzó a la comunidad. Cada miembro del taller mantuvo el compromiso con el grupo en todos los encuentros y aportó al ya afianzado clima colectivo de trabajo, que representa un límite simbólico frente al característico ambiente de la cárcel. Así como las educadoras velan por la conquista de los espacios educativos, los participantes asumen el compromiso de cuidarlos para contribuir a su continuidad.

SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES

5

En este capítulo presentamos, a modo de denominadores comunes, los principales hallazgos derivados de la sistematización de las tres experiencias.

5.1 Mediación indirecta

Denominamos *mediación indirecta* al trabajo con la lengua cuyos objetivos trascienden el desarrollo estricto de competencias lingüísticas, pero igualmente las involucran a través de prácticas de lectura, escritura y oralidad que las ejercitan y activan o refuerzan los aprendizajes ya incorporados. Dichas prácticas funcionan como herramientas que ayudan a encaminarse hacia el objetivo trazado consensualmente entre participantes y educadores.

5.2 Oralidad

Además de ayudar en la organización del espacio educativo y del trabajo colectivo, la oralidad es una estrategia específica de la mediación a la lengua. En las experiencias analizadas hicimos referencia a los procedimientos concretos de esta estrategia, a la que denominamos *oralidad guiada*. La oralidad guiada interviene el uso de la lengua para ajustar, adecuar y direccionar aspectos de la misma oralidad, aportando herramientas para las distintas situaciones comunicativas (conversaciones, narraciones orales, argumentaciones, lecturas en voz alta, etc.).

5.3 Escritura

Las producciones escritas evidencian un proceso de trabajo mantenido, que incluyó varias etapas: la escritura inicial, su corrección y su reescritura. Además, las duplas educativas trabajaron con prácticas de escritura que apuntaban a procesos de composición lúdico-vivenciales. Se elaboraron varios textos parciales y distintos (borradores, bocetos, etc.) y, posteriormente, esas distintas versiones se compilaron y se pusieron en juego a la hora de configurar el texto final. En otros casos, la mediación a la escritura pone un gran énfasis en lo experiencial, aunque no derive de ello un producto literario acabado.

5.4 Lectura

Las tres duplas educativas desarrollan estrategias diversas para llevar adelante la mediación a la lectura, tales como la selección y adaptación del material a compartir

—la extensión de los textos se adecúa en función del tiempo de atención de los participantes, la búsqueda de un lenguaje accesible y de textos que los interpelen—, la disposición de grupos de lectura, la realización de puestas en común, el empleo del soporte oral para la poslectura. Las instancias de poslectura resultan cruciales para poner en común lo leído, apuntalar la comprensión lectora, revisar algunas palabras desconocidas o no incorporadas y compartir experiencias de lectura. Las duplas abordan los textos tanto en su dimensión argumental como en el análisis e interpretación de sus temáticas, para trasladar las reflexiones al ámbito de la subjetividad de los participantes.

5.5 La mediación a la lengua como práctica subjetivante

Resulta imposible desinvolucrar la subjetividad del trabajo con la lengua. Por tal motivo, podemos afirmar que la mediación es una práctica subjetivante. En este sentido, las duplas educativas parten de la premisa de la estipulación y asunción de roles por parte de las personas que componen el cuerpo social y promueven, desde allí, la autoconstrucción en las personas participantes de los talleres. Esta posición común derivó en modalidades distintas que dieron forma al desarrollo de cada uno de los talleres. La dupla educativa de la Unidad N.º 7 incentiva la formación de un relato propio, desde una perspectiva que desnaturalice los discursos estigmatizantes ya incorporados. El producto final de la propuesta educativa de la dupla de la Unidad N.º 3 queda articulado en un audiovisual que puede catalogarse como ficción autobiográfica, porque registra vivencias de episodios de violencia que padecieron o ejercieron los participantes. En la experiencia de la Unidad N.º 20 también interviene la reconfiguración de las identidades, los participantes dejan de ser personas privadas de libertad para devenir actores, directores, narradores, guionistas, aspecto que se redimensiona, además, por la oficialidad de la presentación, realizada en un teatro de la capital departamental.

5.6 El tiempo de la dupla, de la propuesta educativa y de las personas participantes

La antigüedad de la dupla educativa, el tiempo sostenido a lo largo de los años en el trabajo conjunto, contribuyen a fortalecer una sinergia propicia para el rol que enriquece las posibilidades de la intervención educativa.

En el mismo sentido, el tránsito prolongado de las personas participantes por el taller (incluso a lo largo de los años) redunda positivamente en el fortalecimiento

de las habilidades socioafectivas (la convivencia, el respeto, la escucha asertiva, el vínculo comprensivo con la propia afectividad), así como también en el mejoramiento de las habilidades de lectura, de escritura y desempeño oral. Asimismo, el trabajo sostenido a lo largo del tiempo profundiza procesos grupales e individuales de apropiación del espacio de pertenencia y conformación de la grupalidad. Por su parte, la credibilidad y la confianza ganadas suscitan —principalmente en las personas participantes de más larga data— una extroversión más comprometida, que asume el encuadre del taller y que, incluso, colabora equilibrando las energías en los procesos de incorporación de nuevos integrantes.

El tiempo atravesado resulta crucial también para que las duplas educativas puedan trazar vínculos interinstitucionales con socios locales, como el Instituto Nacional de Rehabilitación (a través de las unidades penitenciarias en que se desempeñan), las intendencias u otros colectivos organizados. Los vínculos permiten generar acuerdos sobre los espacios destinados a la actividad educativa, sobre los insumos de trabajo (como las bibliotecas), sobre los espacios fuera de la cárcel donde exponer los resultados de las propuestas educativas y sobre las posibles salidas de las personas participantes para esas instancias.

5.7 Actitud de las personas participantes

El espacio educativo instala, simbólica y físicamente, una brecha respecto del resto del ámbito penitenciario. Allí se instituyen normas de relacionamiento que interrumpen las lógicas carcelarias que afectan negativamente a los cuerpos, al lenguaje y al pensamiento. De este modo, las personas participantes se esmeran en resguardar la atmósfera que regula las actividades pedagógicas, para mantener la continuidad de la propuesta educativa. En este sentido, las intervenciones pedagógicas del PNEC suscitan una apropiación del espacio por parte de cada integrante, dado que amplifican la participación y el compromiso de los miembros del grupo y apuntalan la posibilidad de ser parte de una grupalidad, de identificarse con sus objetivos y con sus pautas de relacionamiento interpersonal.

ANEXOS

6

Anexo 1

Pauta de entrevista para el diagnóstico inicial de las experiencias de mediación a la lengua

Consideramos la práctica de la mediación en un sentido amplio, como todo aquello que implique el trabajo con la lengua escrita o hablada. De este modo, nuestras preguntas transitarán tres dimensiones claves de la práctica mediadora: la lectura, la escritura y la oralidad.

Pregunta introductoria

- ¿Hace cuánto vienen trabajando como dupla y hace cuánto que trabajan con el eje de mediación?

Preguntas sobre las dimensiones

1. Lectura

- ¿Qué tipos de textos han llevado? ¿Cómo eligen esos textos?
- (Consideramos el texto en un sentido amplio, lo que implica incluir no solo el formato escrito, sino también el formato audiovisual. Asimismo, vale aclarar que puede tratarse de textos literarios o no literarios).
- ¿Leen el texto completo o fragmentos? ¿Quién/quienes leen? ¿Todos y todas tienen el texto?
- ¿Cómo sucede/se administra la instancia de lectura? ¿Conocen los tres momentos de la mediación lectora (antes, durante y después de la lectura)?
- ¿Cómo trabajan a partir de lo leído? ¿Qué tipo de propuestas/consignas ponen en juego a partir de la lectura del texto?
- ¿Para qué llevar un texto?

2. Escritura

- ¿Qué tipo de textos o de producción de textos llevan a cabo?
- (Ficción/narración, poesía, ensayo, crónica periodística, escrituras testimoniales, aforismos, guiones, lenguaje callejero, historieta, humor, canciones, etc.).

- ¿Cómo se trabaja la producción de textos? ¿Proponen consignas de escritura? ¿Qué tipo de consignas de escritura proponen? (Vivenciales, lúdicas, técnicas, a partir de la lectura previa de un texto, etc.).
- ¿Cuántos encuentros dedican a la elaboración de un texto? (Bocetos/borradores/versiones).
- ¿Qué procesos les implica la elaboración de un texto?

(Puesta en común de lo producido/comentarios o devoluciones/prácticas colectivas de escritura y de composición de un texto/procedimientos de corrección y autocorrección tales como: quitar, agregar, sustituir, reorganizar).

3. Oralidad

- ¿Cómo trabajan la lectura en voz alta o puesta oral de un texto? ¿De qué manera aparece la oralidad?
- ¿Han abordado el uso cotidiano de la lengua y recursos/habilidades del habla? (Conversación, narración oral, argumentación, autopresentación, etc.).
- ¿Han utilizado el audio como herramienta de trabajo? (Radio/podcast/audio-muestra, etc.). ¿Utilizaron algún otro tipo de recurso para recolectar la oralidad? (La transcripción de lo hablado como forma de registrar esas prácticas que, de otro modo, se perderían.)

Preguntas finales

- En sus experiencias de mediación, ¿han visualizado temas con los que tengan una mayor apertura por parte de los participantes?
- ¿Qué temas han sido los que menos receptividad tuvieron por parte de los participantes?
- ¿Ha pasado alguna vez que, trabajando con la escritura, la lectura o la oralidad, se dio la oportunidad de abordar el sociolecto carcelario? (Por ej. en la letra de una canción o a la hora de compartir anécdotas, etc.).
- ¿Tienen recursos didácticos que hayan usado varias veces porque suelen funcionar bien? ¿Por qué les parece que son tan efectivos o que enganchan a los participantes?
- ¿Qué dificultades han encontrado en la práctica mediadora?
- ¿Qué cambios identificaron en el proceso de los talleres? (Cambios en la práctica en sí misma —metodología, horarios, grupo de participantes—, y cambios en los participantes —procesos actitudinales, conceptuales, procedimentales, etc.). En el caso de los participantes, ¿qué aspectos han observado que constatan esos cambios?

Anexo 2

Textos producidos por las personas participantes³⁴

Esquema esbozado y redactado por los participantes del taller en la Unidad N.º 3, luego de la lectura del documento con información histórica sobre las máscaras.

Significado de las máscaras:

- denunciar: se pueden utilizar para denunciar distintas cosas;
- ocultar identidad/escondarse: se usa para la criminalidad/para hacer algún tipo de protesta sin ser identificado;
- hacerse pasar por otra persona;
- pedir sin ser identificado: pedir algo, tanto para el bien como para el mal;
- en distintas culturas se utilizan para hacer distintos rituales;
- personalizar algo o a alguien: en obras teatrales, cumpleaños, recitales musicales;
- manejar emociones;
- habitar distintos espacios/circunstancias.

Textos producidos por los participantes del taller en la Unidad N.º 3, en el marco del diseño de la personalidad de las máscaras.

El personaje Ismael

Ismael, así decidió llamarse, porque siempre estaba sonriendo. Aunque le faltan muchos dientes él no se avergüenza de eso. Es un hombre bajo, de peso liviano, flaco. No es un tipo muy bien vestido, porque su condición económica no se lo permite, ya que es muy pobre y vive de lo que *requecha*³⁵. Vive en un barrio bajo, pero es feliz de estar ahí porque siempre lo estuvo y es donde nació y se crió.

Sueña con tener una vida mejor y lucha para que eso alguna vez suceda. Aunque a los 47 años todavía no lo ha logrado, siente que todo no está perdido. Tiene una mala alimentación porque generalmente come mucho de lo que recicla y, a veces, no todo está en buen estado, pero eso lo ha convertido en un tipo saludable y

³⁴ Los textos producidos fueron adaptados en algunos aspectos de la ortografía. También se realizaron las adaptaciones necesarias para enmarcarlos en los anexos.

³⁵ Modismo que refiere a la acción de recolectar residuos.

rudo. No tiene tiempo libre más que a la noche, cuando anota sueños de los cuales se ríe por ironía e insensatez. Es chueco, medio rengó, pero al fin y al cabo es feliz como es y siendo quien es. Por eso, siempre tiene una sonrisa en los labios.

El payaso Xuxú

Hola, soy el Payaso Xuxú y tengo un chiste: las Naciones Unidas, en 2015, dictaron las 122 reglas mínimas —Reglas Mandela— y, en el sistema carcelario uruguayo, todas son cumplidas; ¡jajajaj!

El hambre violenta (una máscara con doble rostro que dialoga consigo misma)

D. —En mi espacio no sé qué es el hambre, ¿la comprás? Yo como lo que quiero; lo que no hay, lo compro y si no existe, lo invento.

L. —En el mío es no tener algo de lo que mencionás, y da molestias y mata de a poco, pero cuando no hay y no tengo para comprar, a nadie le importa y salgo a buscar.

D. —Si yo no paso hambre, tú no deberías, si yo tengo, tú también.

L. —Si yo muero, tú también.

D. —Entonces compartamos y vivamos bien.

L. —Estoy débil.

D. —En mi espacio no sé qué es el hambre.

L. —Cuando no hay, a nadie le importa.

D. —Yo domino, comés lo que te dé.

L. —Si yo muero, tú también.

D. —Aun así, solo estorbás. Nunca te librarás de mí.

Un niño que narra en primera persona

¡Otra vez me toca trabajar hasta tarde! ¡Y solo tengo 13 años! A veces me arrepiento de haberme ido de casa; qué iba a saber yo que la vida y sobrevivir en ella sería tan complicado y, encima, moviendo estas cajas, que son más grandes que yo. Es lo que tiene. Son las 21:30 y tendría que haber salido a las 5 de la tarde, pero aún me queda para rato. Yo laburo y laburo, mientras el jefe haciéndose el lindo con las limpiadoras, ja. A veces me dan ganas de robarle todo ese dinero que muestra. Sé dónde lo guarda y a qué hora se puede, y tal vez lo merece por lo hijo de ... que es con los trabajadores que tiene. A mí me grita y grita y tengo que aguantar nomás, si no, no tengo cómo pagar el alquiler y la comida. Mejor me callo: si me escucha me quedo sin trabajo.

Anexo 3

Rúbrica para el análisis de las experiencias

Contenidos (la lengua: lectura, escritura, oralidad)	Conceptuales [Contenidos textuales y discursivos]	Por ejemplo: Oralidad • El lenguaje oral en las relaciones sociales. • Discursos de la lengua oral: conversación, narración, argumentación. • Intercambio oral: pertinencia en la información, escucha comprensiva, adecuación a la respuesta. • Elementos no lingüísticos en el discurso. • Adecuación del registro en función de la situación comunicativa.
		Por ejemplo: Lectoescritura • Textos: tipos y características, según su intencionalidad comunicativa. • Portadores de texto (libros, diarios, historietas, cartas, afiches, instrucciones, revistas, etc.). • Funciones de la lengua oral y de la lengua escrita (semejanzas y diferencias). • Funciones de la lengua informativa y literaria (semejanzas y diferencias). • Interpretación de textos: identificación de la secuencia lógica y/o cronológica de un texto narrativo, comprensión de las situaciones principales, causas y consecuencias. • Formas convencionales de producción de textos: coherencia y cohesión. • Estrategias de comprensión: prelectura, lectura analítica, poslectura, síntesis.
	Procedimentales [Saber hacer para dar respuesta a las necesidades comunicativas que se planteen ³⁶ . Estrategias y destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos para reflexionar sobre los usos de la lengua. ³⁷]	Por ejemplo: Procedimientos para: - expresar ideas, saberes y sentimientos de manera clara y precisa; - buscar y seleccionar información; - comprender.

36 Tomar en cuenta que los procedimientos se apoyan en contenidos conceptuales.

37 Por ejemplo, procedimientos para: la comprensión del contexto situacional y comunicativo; la selección de exponentes textuales y lingüísticos adaptados y adecuados al contexto comunicativo; la aprehensión y la complementación del contexto: el texto, el paratexto, el propósito comunicativo, el conocimiento anterior sobre el tema; estrategias de organización, de información y de interpretación, entre otros.

Contenidos (la lengua: lectura, escritura, oralidad)	Actitudinales [La reflexión acerca de los hechos del lenguaje: toma de conciencia de los recursos lingüísticos y comunicativos que permiten el procesamiento y la producción de textos orales y escritos.]	Por ejemplo: • El placer e interés por la lectura y la escritura: la riqueza del lenguaje para recrear la realidad y lo imaginario. • La valoración de: - la lectura como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura; - la escritura para rescatar y documentar la memoria individual y colectiva, y para la comunicación con los otros; - los recursos gramaticales que ayudan a la expresión de las ideas; - las posibilidades lúdicas del lenguaje; - el uso de la lengua oral para la resolución de conflictos; - la producción propia y la de los/as otros/as. • El interés por la reflexión sobre el lenguaje. • El respeto por las variedades lingüísticas. • La cooperación en la producción de textos. • La creatividad y la reflexión crítica sobre las producciones propias y de los otros.
Los/as mediadores/as	Intencionalidad (qué cambios (metas y objetivos) buscan) [Promover que los/as participantes se desarrollen como usuarios cada vez más competentes de la lengua ³⁸ .]	Por ejemplo: • Oportunidades para que los/as participantes sean sujetos activos de una comunidad de lectores y desarrollen una postura estética frente a la obra literaria. • Ofrecer una amplia variedad de textos de diversos géneros para profundizar y diversificar los recorridos de lectura y reconocer las diversas formas de pensar la realidad y las distintas visiones que se plasman en la literatura. • Proveer las herramientas conceptuales básicas para enriquecer las interpretaciones de los textos. • Mostrar las relaciones entre la literatura y otras artes. • Brindar oportunidades para la producción y la comprensión de textos que les permitan apropiarse de las estrategias necesarias para abordar con eficacia distintos tipos textuales. • Ayudar a construir las estrategias apropiadas para comprender los textos. • Ofrecer oportunidades para la producción de distintos tipos de texto según el propósito, el destinatario, el tema. • Ofrecer situaciones que promuevan la construcción de las relaciones entre actividades de escritura y de lectura.

38 Este podría ser el propósito o el objetivo general de la Mediación a la Lectura y a la Escritura (MLE) para el PNEC. A nivel de los espacios educativos, habría que indagar (quizás a través de los objetivos específicos plasmados en el proyecto educativo) cuál es la intencionalidad del trabajo específico.

Los/as mediadores/as		• Proponer actividades que impliquen distintos tipos de comunicación oral para que puedan desarrollar las capacidades de expresarse oralmente, a través de diferentes formatos ante diversos interlocutores y de escuchar de manera comprensiva y crítica. • Promover el análisis y la interpretación crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación y su perspectiva en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos socioculturales. • Propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos.
	• Qué metodologías/ estrategias didácticas utilizan.³⁹	Por ejemplo: • Incentivar la lectura y el comentario de textos. • Desarrollar el razonamiento inferencial mediante la lectura de textos. • Partir de los intereses y experiencias de los/as participantes para una futura aproximación sucesiva a diferentes textos. • Utilizar el lenguaje audiovisual para relacionar y registrar estados emotivos y experiencias. • Organizar la actividad combinando las lecturas con tiempos para la interacción y para el movimiento. • Apoyar las explicaciones verbales con apoyos no verbales. • Hacer modificaciones en el lenguaje: utilizar vocabulario estándar y reconocer otras variedades. • Explicar, definir significados en su contexto, sugerir relaciones lógicas, parafrasear expresiones complejas.
	• Qué implica el rol del mediador.	Por ejemplo: • De manera general, promover el aprendizaje colaborativo.⁴⁰ • Tender puentes entre los textos y los/as lectores. • Acompañar los procesos de lectura para generar sentidos y propiciar la conexión de la lectura con la realidad de cada persona (apropiación de la lectura). • Colaborar en desanudar resistencias, frustraciones, miedos relacionados con la lecto-escritura, a través de estrategias adecuadas.

39 Además de las estrategias generales, agregar las específicas del formato que utiliza cada dupla.

40 Aprendizaje colaborativo como sistema de interacciones que organiza e induce la influencia recíproca entre los/as participantes para la construcción colectiva de significados comunes (Vygotsky, 1978).

	• Qué implica el rol del mediador.	• Formar parte del proceso de la lectura: involucrarse con lo que el/ la participante lee, cómo lo lee, sus necesidades, intereses y habilidades lectoras. • Identificar los aspectos en los que se debe colaborar, apoyar u orientar a las personas participantes. • Conocer las características de los/las participantes. • Facilitar, dinamizar contenidos generales y específicos. • Promover el espíritu crítico. • Comunicar asertivamente, con creatividad y empatía.
Las personas participantes	• Cuál es el rol de la persona que participa de la experiencia. • Cómo interaccionan sus intereses con la intencionalidad pedagógica.	Por ejemplo: • Expresar sus intereses, necesidades y resistencias. • Escuchar y respetar los intereses y necesidades de otros/as participantes. • Opinar sobre las ideas que los mediadores y otros participantes traen al espacio educativo y participar en la construcción colectiva de las propuestas. • Comprometerse con el proceso de trabajo en los niveles individual y grupal. • Colaborar con los pares. • Valorar críticamente (evaluar) el desarrollo y los resultados, individuales y colectivos de la propuesta.

Anexo 4

Textos utilizados para la mediación a la lengua

Argumento de El herrero y la muerte⁴¹

El personaje central, Miseria, es un gaucho de buen corazón que vive en la absoluta pobreza junto a sus dos hermanas. La afición por el juego y la bebida le llevan a derrochar los pocos centavos que tiene, mientras que sus hermanas lo responsabilizan por la situación en que se encuentran. Un día, Jesús y San Pedro se acercan a su casa para probar su bondad bajo la apariencia de mendigos y le piden comida y bebida. El gaucho los recibe con enorme hospitalidad y les ofrece los pocos víveres de que dispone, aun a pesar de la constante negativa de sus hermanas que no quieren acoger a esos sujetos. Como recompensa a su caridad, los personajes celestiales le entregan una cuantiosa suma de dinero y le conceden tres deseos. Haciendo caso omiso a las sugerencias de sus consanguíneas, que son guiadas por los habituales afanes del dinero, el amor y la salud, Miseria pide suerte en el juego, un minuto más de vida para cuando le llegue la hora de morir y un curioso encanto para un árbol del fondo de su casa que consiste en que, quienquiera que lo toque, no pueda desprenderse de él hasta que el gaucho lo disponga. Con el cambio de suerte del protagonista, el hogar comenzó a prosperar, al punto que un político poderoso del pueblo, movido por los rumores de la cuantiosa fortuna que amasaba, le pide la mano de sus dos hermanas. Miseria accede y con esto les abre los caminos de la opulencia tan deseados por ellas. En una de sus habituales juergas, Miseria es mortalmente herido por un contrincante desventurado y al acudir la Muerte a llevárselo en persona, obtiene el minuto más de vida que Jesús y San Pedro le habían concedido. Ese tiempo le es suficiente para pedirle a esta otra divinidad un último y absurdo favor: que le atara el caballo al árbol encantado. Con esto consigue capturar a la Muerte y transgredir su propio destino, así como el de todas las personas agonizantes. Este suceso genera gran malestar al Diablo, porque a falta de almas que receptionar, el infierno comienza a resultarle aburrido. Tras enterarse por Jesús de las causas de su aflicción, ambas divinidades se aúnan para convencer a Miseria de que baje a la muerte del árbol, lo que implicaba que renunciara a su propia vida y a la de todos los agonizantes beneficiados por la astucia del gaucho. Pero como

41 Con las adaptaciones realizadas por la dupla de educadores y las personas participantes en el taller de Mediación a la lengua en la Unidad N.º 20.

este se niega, el Diablo comienza a someter a todo el pueblo a la más absoluta desgracia. Urgido por esta condición, el personaje finalmente libera a la Muerte y obtiene a cambio una segunda oportunidad de vida.

Lo que dicen las cartas⁴²

Papá compró un mazo de cartas de tarot. Venían guardadas en una preciosa caja de cartón. Encontré el mazo de cartas sobre la mesa y por curiosidad las tomé.

Me fui y me encontré con mis compañeros de equipo. Al terminar el partido saqué las cartas para mostrarlas y hacerles creer que con ellas podía adivinar el destino. Pero nadie quiso. Por el contrario, Juan me sacó el mazo de las manos y comenzó a entreverarlas.

—Copas, la celebración —dijo al dar vuelta la primera carta. Luego continuó —oros, lo valioso que se aprende; bastos, lo que sacude y conmueve; espadas, lo que faltó.

Juan me miró fijo y yo no lo entendí. Era como si esperara mi respuesta, pero yo no sabía qué decir. Nunca había creído en eso del destino y adivinar el futuro. Junté las cartas y me fui. Tenía que volver a tiempo a casa para dejarlas en su lugar antes de que mi padre se diera cuenta de que las había tomado. A la noche, en la mesa, mi padre me invita a jugar antes de irme a dormir.

—¿Jugamos al juego de pares? —le pregunté. Siempre había sido muy rápido para agarrar del mazo la carta que me servía para armar pareja entre las que tenía en mi mano.

—No —me respondió— te voy a enseñar el secreto de estas cartas. —Sacó la primera carta y la puso sobre la mesa— ¡Copas!, su secreto es *siempre celebra lo vivido*; ¡oros!, *aprende de lo ganado*; ¡bastos!, *reconoce lo que te sacude dentro* y ¡espadas!, *piensa en lo que faltó*. Si descubres lo que esconde cada naipe, entonces ellos te hablarán de tu destino. Es igual que el juego de pares: mirar afuera para encontrar el par adentro.

Esa noche me quedé despierto sintiendo cómo cada carta encontraba su par dentro de mí. Recordé a Juan. Él siempre supo que yo sabía la respuesta. No tenía que adivinar. Solamente sentir y escuchar, como me dijo mi papá.

42 Breve cuento anónimo empleado en el taller de mediación a la lengua en la Unidad N.º 7.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez del Valle, E. (2004). *La docencia como mediación pedagógica. Procesos y productos. Experiencias pedagógicas en Diseño y Comunicación, XII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Febrero 2004. Buenos Aires. Argentina, 18-21.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to School Learning*. Grune & Stratton.
- Boal, A. (1997). El teatro del oprimido. *El correo de la UNESCO. ¿Dónde va el teatro?*, Noviembre 1997, 32-35. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109538_spa
- Boixareu, M. (2014). La mediación lectora: una responsabilidad de la familia, de la escuela y también del estado. *Revista Raído*, Dourados, MS, 8(17), 81-86.
- Bolívar, L. (2002). Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos: una guía para la acción. *Cuadernos pedagógicos N.º 5*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica.
- Casa de la literatura peruana (2023). Mediación de lectura, escritura y oralidad. Bases para su aplicación en la escuela. Colección itinerarios de lectura. Serie Cuadernos Pedagógicos, *Cuaderno Pedagógico 1*. Primera edición, marzo de 2023. Perú. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-del-peru/herramientas-informaticas-para-la-toma-de-desiciones/cuaderno-pedagogico-1/51782074>
- Cassany, D. (2023). *Metáforas sospechosas. Charlas mestizas sobre la escritura*. Anagrama.
- _____ (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors.*, 96-109. Santillana, Ediciones Unesco. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Eizaguirre, M., Urrutia, G. y Askunze, C. (coords.). (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Alboan, Instituto de Derechos Humanos

Pedro Arrupe y Hegoa. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/64/Guia_Sistematizaci_n_2004.pdf?1488539204

González, C. (12 de abril de 2020). El conflicto eterno entre los unos y los otros. *Blog de César González / Cineasta, escritor*. <https://camiloblajaquis.blogspot.com/search?q=El+conflicto+entre+los+unos+y+los+otros>

Jara Holliday, Ó. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://www.amerindiaenlared.org/uploads/adjuntos/202106/1623350797_xqzCw8lp.pdf

_____ (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

_____ (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Ministerio de Educación y Cultura. (a). Programa Aprender Siempre (2020). *Sistematización 2021. Documento de trabajo interno*. Ministerio de Educación y Cultura.

_____ (b) Programa Nacional de Educación en Cárceles. (2021). *Guía para la aplicación del dispositivo de detección temprana del analfabetismo*. Ministerio de Educación y Cultura.

_____ (c) Programa Nacional de Educación en Cárceles. Intendencia de Canelones. (2022). *El adentro y el afuera a través de mi ventana*. Dirección Nacional de Educación, MEC, Intendencia de Canelones. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/adentro-afuera-traves-mi-ventana>

_____ (d). Programa Nacional de Educación en Cárceles. (2022). *Un modelo para el diagnóstico del analfabetismo en la población adulta privada de libertad. Informe de resultados*. Ministerio de Educación y Cultura. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Informe%20PNEC%20DNE%20MEC%20mar%202023%20analfabetismo%20pob%20privada%20de%20libertad%20uruguay_0.pdf

-
- (e) Programa Nacional de Educación en Cárceles. (2023). *Una breve síntesis sobre la metodología para la sistematización de experiencias. Documento de trabajo*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Chiriff, N., Olguin, E. *Proyecto Educativo: Un espacio de emancipación personal en contexto de encierro. Taller de teatro del Oprimido*. PNEC. <https://docs.google.com/document/d/1ZCoQHYuRBKhvGVRgLY1nvSHiHA5TmjzR/edit?usp=sharing&ouid=106937244152226447497&rtpof=true&sd=true>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de Lectura. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Muñoz, J., Quintero, J. & Munévar, R. *Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Educación y biblioteca*, (105). Asociación Educación y Bibliotecas Tilde. 5-19. <https://core.ac.uk/download/pdf/9533766.pdf>
- Quignard, P. (2016). *Pequeños tratados*. Sexto Piso.
- Rojas Ruiz, S. (2017). *La mediación a la lectura: algunas consideraciones teóricas. La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología*. Ramírez Leyva, E. 59-79. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L144/2/formacion_de_lectores_bibliotecologia_s.pdf
- Silva Balerio, D. y Pastore, P. (2020). Saber de los otros. La sistematización de experiencias socioeducativas como modo de producción de conocimiento en pedagogía social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social Del Uruguay*, (4), 5-22. https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/788/530
- Tapella, E., Rodríguez Bilella, P. y Lucero, A. (2012). *Sistematización de experiencias. Consideraciones conceptuales y metodológicas para aprender desde la práctica*. Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales.
- Vásquez Rodríguez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (53), 161-175.

gub.uy/educacion
mec.gub.uy/pnec

