

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO

2



mec

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Dirección de Educación

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO

2



mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA



Ricardo Ehrlich
Ministro

María Simón
Subsecretaria

Pablo Álvarez
Director General de Secretaría

Luis Garibaldi
Director de Educación

Enfoques, Revista de Educación No Formal
Volumen 2, julio 2011
Montevideo, Uruguay

Comité Editor: Camors, Jorge; Dambrasukas, Alicia; Denis, Mercedes
Área de Educación No Formal

ISSN: 1688 – 7743

Los autores se hacen responsables por las opiniones que figuran en esta publicación, las cuales no necesariamente reflejan las del MEC.
Sólo indicando su procedencia se podrán reproducir artículos o parte de ellos.

Para comunicarse con el Comité Editor y colaborar con contenidos para futuros números, escribir a edunoformal@mec.gub.uy

Diseño de Tapa: Montserrat Pérez

Diseño interior:  Augusto Giusi

Impresión: TRADINCO S.A.

Queda hecho el depósito legal: D. L. :356-195 / 11

ÍNDICE

Presentación	5
1. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS.....	7
Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos.....	9
Miradas sobre el aprendizaje.....	43
Articulación de ofertas educativas en ámbitos de educación formal y no formal.....	53
Artexpresion en la docencia.....	61
Pedagogía de la integralidad o cómo romper una vasija perfecta.....	69
Animación socio cultural en espacios urbanos: perspectiva de la pedagogía social.....	77
La educación ambiental en jóvenes y adultos: ¿para qué?	
Una breve reflexión sobre las prácticas de la Educación Ambiental (EA).....	85
La capacitación en el contexto de los proyectos de desarrollo.....	89
Subjetividad adolescente y espacios de convivencia.....	101
2. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES.....	117
Una mirada hacia la educación en cárceles programa aprender siempre.....	119
Experiencia ludocreativa frente a la violencia doméstica.....	129
El valor educativo del deporte “orientación”.....	137
Apuntes sobre la educación no formal y la promoción social en el marco de la política pública. El programa Uruguay Integra (mides).....	145
La participación en “a sumar saberes”: Experiencia local con impacto global.....	159
Los movimientos juveniles judeo-sionistas: educación no formal en el seno de la comunidad judía del Uruguay.....	165
3. ENTREVISTAS.....	181
Entrevista virtual a Paul Bélanger.....	183

PRESENTACIÓN

En este número de *Enfoques*, presentamos contribuciones del ámbito nacional e internacional que abordan desde diferentes ángulos, temáticas que en la actualidad interrogan a buena parte de quienes trabajan en el campo de la educación en general y de la educación no formal en particular.

Temas como la equidad, la calidad, los aprendizajes significativos, la problemática de los adolescentes, la educación de las personas jóvenes y adultas y la relación entre la educación y el trabajo, se encuentran, entre otros, en los aportes que publicamos en esta ocasión.

Nuestra intención con esta publicación es contribuir al enriquecimiento conceptual y práctico del campo de la Educación no Formal. Siendo éste un campo específico, creemos sin embargo que todo aquello que se realice en pos de su fortalecimiento, redundará en beneficios para la educación en su conjunto, en momentos en que se apuesta a políticas educativas intersectoriales y se busca la articulación como vía para un necesario encuentro entre diferentes ámbitos en la búsqueda de nuevas respuestas a las problemáticas que se viven cotidianamente.

La Revista es un espacio abierto, siempre mejorable. Es una oportunidad que ofrecemos para la exposición de planteamientos generales sobre la educación en su más amplia acepción y para la presentación de experiencias concretas, que pueden ser polémicas o generar debates en un campo en constante movimiento.

Dando continuidad a la línea que el Área de Educación no Formal ha impulsado desde su creación en el año 2005, *Enfoques* aspira a dar a conocer un material diverso que refleje en alguna medida el amplio abanico que se despliega en la sociedad cuando se extiende la mirada y se ve incluso aquello que conteniendo factores educativos, no se conocía o no se consideraba como tal.

Una de nuestras vocaciones es que sirva de disparador para discusiones y análisis colectivos que propicien nuevas propuestas así como cambios y mejoras que contribuyan al fortalecimiento de proyectos y programas en curso.

Será muy gratificante si además de ello, se logra estimular en otros la necesidad de comunicar sus ideas, reflexiones y experiencias; en ese caso consideraremos que vamos por un camino fructífero con la publicación de *Enfoques*.

Una revista es una construcción colectiva que se nutre de distintas fuentes. Por esta razón hemos abierto una casilla (enfoques@mec.gub.uy) para recibir no solamente contenidos que puedan formar parte de la misma, sino que serán también bienvenidos los comentarios críticos, los aportes y las sugerencias, en la certeza de que la interacción permanente entre nosotros y todos aquellos que se involucren, favorecerá la mejora constante de este proyecto.

Lic. Mercedes Denis

Asistente Técnica – Área de Educación no Formal

1. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS: UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe (EPT-PRELAC). Marzo 2007, Buenos Aires¹

CAPÍTULO V - RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS. Atributos básicos de las políticas educativas destinadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos

Este capítulo presenta orientaciones de políticas acordes con las reflexiones, contenidas en los apartados anteriores y los desafíos identificados en el informe de seguimiento que acompaña este volumen (UNESCO, 2007a), las que se enfocan en algunos aspectos cruciales que los Estados han de tener en cuenta para asumir a cabalidad su responsabilidad de ser garantes del derecho a la educación para toda la población.

Estas recomendaciones pretenden asegurar la consistencia entre los principios y focos estratégicos del PRELAC, acordados por los ministros de Educación de la región, y los enfoques conceptuales expuestos. Abordan elementos que cruzan el sistema educativo en sus diferentes planos y niveles, tanto aspectos generales de la política nacional, como aquellos relacionados con las transformaciones institucionales requeridas, con particular atención en la dinámica escolar.

Las recomendaciones parten de la convicción que las políticas son, en último término, prácticas humanas, por lo que la comprensión de los fenómenos sociales como estructuras creadas y modificadas mediante las acciones de los sujetos es un supuesto primordial. *Las personas no se limitan a ejecutar roles previamente establecidos, sino que los crean o modifican a través de sus actos* basados en el cono-

1 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

cimiento que tienen de la realidad, las reglas y recursos a su disposición, y su poder para impactar sobre el entorno. Por esta razón, muchos de los esfuerzos destinados a modificar “insumos” o “estructuras” se han mostrado insuficientes para transformar las prácticas pedagógicas y lograr más y mejores aprendizajes.

Para que las políticas educativas sean efectivas en garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, éstas deben reunir algunos atributos cuya escasa presencia, en muchos casos, ha limitado el alcance de los esfuerzos desarrollados por los países en los últimos años.

(i) Se requiere, en primer lugar, que las políticas educativas sean **políticas de Estado socialmente concertadas a partir de la puesta en marcha de procesos de participación**. Este primer atributo se vincula con la fragilidad institucional que caracteriza a muchos países y que, en definitiva, limita la continuidad de los esfuerzos con los consiguientes problemas de desorientación, de mensajes contradictorios e ineficiencias. Políticas efectivas en el terreno de la educación necesitan ser sostenidas en el tiempo por un aparato institucional poco dependiente del cambio de las personas que circunstancialmente están a cargo de conducirlo. La solidez institucional no se decreta, sino que se construye a partir del único sustento sólido posible: el acuerdo informado, comprometido y sostenido de las personas en su condición de ciudadanos.

La solidez institucional se funda en el desarrollo de la ciudadanía y éste es un desafío de primer orden en la región y del que la educación no sólo ha de beneficiarse, sino respecto al cual tiene un rol importante que jugar.

La formación de personas con valores propios de la convivencia democrática que definen la condición ciudadana de sujetos libres, y por tanto responsables, con un conjunto de obligaciones y derechos comunes, es una tarea primordial de la educación. Para adquirir esta formación no basta con considerarla en el currículo, es preciso también desarrollar procesos de diálogo, participación ciudadana y construcción de consensos nacionales en favor de la educación.

(ii) Un segundo elemento se refiere al alcance y consistencia de **las políticas que deben ser integrales e integradas**. Se requiere desarrollar políticas sectoriales e intersectoriales que aborden de forma comprehensiva e integrada el fenómeno educativo, desarrollando acciones orientadas a eliminar los factores internos y externos a los sistemas educativos que limitan el ejercicio del derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Estos elementos demandan esfuerzo por la multiplicidad de sujetos e intereses involucrados. Justamente, el consenso nacional que hace posible las políticas de Estado es el que, a su vez, permite contar con una agenda nacional sólida y compartida por los sujetos en sus diversos ámbitos de acción.

(iii) Finalmente, resulta de primordial importancia para los dos puntos anteriores la adopción de políticas con un **enfoque de derechos** que consistentemente interpele acerca de la relación entre cada política y el derecho de todas las personas a una educación de calidad. La garantía del derecho no es un tema *adicional* a los otros que forman la agenda pública sobre educación. Este es el tema central que ha de englobar los demás. La razón de ser de la acción pública en educación se deriva de que es un derecho y, por esta razón, el enfoque de derechos es la *pedra angular* de las políticas educativas.

Un enfoque de derechos sostenido de modo consistente debe permitir clarificar si, por ejemplo, determinados esquemas de gestión o financiamiento se orientan hacia la garantía del derecho o, por el contrario, lo transgreden o limitan, creando situaciones de inequidad o exclusión. La preocupación por la equidad, por tanto, no es tampoco una preocupación a añadir, sino que forma parte esencial del enfoque de derechos. Esto lleva a preguntarse en qué medida el tema de la equidad es atendido no sólo mediante esfuerzos de políticas focalizadas, sino como políticas generales que están o no orientadas al logro de la equidad.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación se plantea un conjunto de once áreas de políticas educativas que es necesario abordar en el mediano y largo plazo para que la región dé pasos más firmes, sostenidos y

sostenibles, hacia el logro de las metas de la EPT.

1. Asegurar el rol del Estado como garante y regulador del derecho universal a una educación de calidad

Aunque los Estados han afirmado la indivisibilidad de los derechos humanos, los derechos económicos, sociales y culturales (llamados *de la igualdad*) no han tenido el mismo grado de protección jurídica que los civiles y políticos (llamados *de la libertad*). Al respecto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas establece la obligación de los Estados de adoptar medidas para hacer efectivos estos derechos de manera progresiva, aprovechando al máximo los recursos disponibles y la existencia de obligaciones mínimas y de recursos judiciales. *Un gobierno que niega los derechos humanos como asunto de política, probablemente no asuma su responsabilidad en torno a la educación* (Tomasevsky, 2006).

Este comité establece cuatro parámetros que los Estados han de asegurar para hacer efectivo el derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la enseñanza a las necesidades educativas de todo el alumnado. Estos cuatro parámetros corresponden a las dimensiones de equidad, relevancia y pertinencia desarrolladas en el Capítulo II, para definir una educación de calidad para todos. Garantizar a toda

la población una educación de calidad exige transitar desde políticas que consideran a la educación tan sólo como un bien económico, a políticas que la valoren como un bien público y un derecho fundamental de las personas. Demanda también pasar desde políticas centradas en la ayuda compensatoria en favor de determinados sectores vulnerables, hacia políticas para sujetos de derecho, sin discriminación alguna. Ello obliga al Estado a “hacerse cargo” en forma integral e irreversible a proveer los mejores servicios educativos para todos por su sola condición de ciudadanos.

El hecho que la educación sea un compromiso del conjunto de la sociedad no significa que el Estado deba desprenderse de responsabilidades que debiliten su rol como garante primario del aseguramiento de una educación de calidad para todos. Al Estado, como garante del derecho, le corresponde funciones como:

(i) **Proveer** servicios educativos accesibles para toda la población, garantizando que los sistemas de financiamiento permitan el acceso y la continuidad de estudios, especialmente para aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

(ii) **Asegurar** una oferta educativa plural –estatal, privada y mixta- que permita ejercer el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos, sin atentar contra el derecho de otros a la educación. El Estado ha de supervisar que las diferentes

opciones sean coherentes con los fines de la educación establecidos en los instrumentos de derecho público nacional e internacional.²

(iii) **Definir** criterios básicos de calidad para todas las escuelas, sean públicas o privadas.

Asegurar la provisión de condiciones suficientes para que las escuelas satisfagan las demandas de aprendizaje. Atender, con una visión de equidad, las diferentes situaciones educativas y de contexto que han de expresarse en asignaciones diversas de recursos. Concentrarse en garantizar determinados niveles de homogeneidad en los puntos de llegada, sea cual sea el punto de partida de los alumnos y las características de las escuelas.

(iv) **Fortalecer** las escuelas públicas y mejorar su calidad. La escuela pública ha jugado

históricamente un rol importante en reducir las desigualdades y fomentar el encuentro entre diversos grupos sociales. Por esto, es fundamental adoptar las medidas para que estas instituciones sean de excelencia, superando la situación de muchos países en que la escuela pública ha quedado para los “niños pobres”.

2 Como por ejemplo: artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

(v) **Establecer** regulaciones que eviten las diferentes formas de discriminación de modo

de hacer exigible y justiciable el derecho a la educación, mejorando los sistemas de garantías existentes que fiscalicen el cumplimiento de dichas regulaciones y sancionando la violación de las mismas. Un Estado garante se hace cargo no sólo de la provisión de servicios sino del efectivo control de sus resultados, impactos y uso de los recursos públicos, como un medio para retroalimentar y ajustar la oferta educativa. Ello requiere generar sistemas de información que permitan la toma de decisiones y el control de su ejecución por parte del Estado y también de la sociedad civil.

(vi) **Garantizar** mecanismos de concertación con sectores del gobierno y la sociedad civil para abordar las causas que generan desigualdad fuera de los sistemas educativos y proporcionar los recursos que requieren determinados alumnos para que puedan aprovechar las oportunidades educativas en igualdad de condiciones.

2. Garantizar el derecho de las personas a aprender a lo largo de la vida.

Incorporar un horizonte temporal extendido –“durante toda la vida”- ayuda a los países a repensar sus sistemas educativos tradicionalmente vistos como estructuras cerradas y organizadas en grados y edades. Esto demanda una

mirada más global, cuyas fronteras se enlazan con otras modalidades no formales. Demanda también la creación de mecanismos y trayectos articulados hacia un sistema que, siendo común, no pierda de vista las diversidades y la dinámica social de los aprendizajes. El derecho a una educación de calidad no puede estar restringido a una edad, a un grado o a un nivel. Debe ampliarse a distintos niveles y modalidades, sin que con ello se le reste al Estado su responsabilidad de garante de una educación de calidad para toda la población.

La educación primaria ha sido históricamente el nivel más atendido. Por ello –y sin olvidar que hay deudas pendientes en este nivel– se perfilan a continuación algunas líneas de políticas para la educación de la primera infancia, la educación secundaria y la educación de adultos. Otras modalidades deberán seguir evaluándose y articulándose, pero se destacan estas tres por la importancia que estos niveles han adquirido en la región para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos y durante toda la vida.

2.1 Educación para todos en la primera infancia

Está demostrado que participar o no en programas de educación y cuidado de la primera infancia marca la diferencia en el desarrollo de las personas, la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo, el rendimiento académico pos-

terior, las oportunidades de empleo y una mayor productividad. El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el del conjunto de una sociedad, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano. La inversión en esta etapa educativa a nivel mundial sólo representa el 14% de lo asignado a la educación primaria, pese a que su retorno es el más elevado, tanto en términos de desarrollo personal, social y económico.

El último Informe de Monitoreo de Educación para Todos (UNESCO, 2007b) muestra que América Latina es la región de países en desarrollo que muestra mayores avances en la educación y cuidado de la primera infancia; sin embargo, ésta no llega masivamente a quienes más beneficios podrían obtener de una educación temprana. El desafío, por tanto, es lograr mayor inversión en programas de calidad de educación y cuidado de la primera infancia, priorizando a los niños que están en situación de mayor vulnerabilidad, desde una perspectiva inclusiva, y articulando las políticas de la primera infancia con estrategias nacionales de desarrollo como las de superación de la pobreza. El mero acceso a cualquier servicio no resuelve el problema de la desigualdad. Es preciso que las políticas orientadas a la primera infancia velen por la calidad de los diferentes programas y modalidades, especialmente los denominados “no convencionales”, ya que éstos suelen atender a los niños en situación de mayor vulnerabilidad. En

esta etapa es preciso prestar atención a algunos aspectos que son de especial relevancia para ofrecer una educación de calidad a los más pequeños:

(i) **Estrategias de coordinación intersectorial** para ofrecer una atención integral a las necesidades de desarrollo, aprendizaje, cuidado y protección. Difícilmente un solo programa o servicio puede satisfacer los requerimientos de su desarrollo integral, por lo que es fundamental establecer estrategias de coordinación intersectorial entre instancias del ámbito de la salud, bienestar social, trabajo y justicia.

(ii) **Desarrollo de currículos y marcos pedagógicos que orienten la atención integral de los niños durante toda esta etapa, considerando su identidad propia.**

Este es un aspecto esencial para avanzar hacia una mayor calidad, porque muchos de los programas se caracterizan más por su carácter asistencial y de cuidado, que por su intencionalidad educativa. Hay que cuidar, sin embargo, que esta mayor intencionalidad no se interprete como una mera preparación a la educación primaria, descuidando otras necesidades señaladas.

(iii) **Acciones dirigidas a elevar el nivel educativo de los padres, especialmente de los de menores recursos, dada su responsabilidad en el desarrollo de sus hijos.**

Estas acciones han de orientarse a fortalecer su rol como primeros educadores de sus hijos, de forma que pue-

dan exigir derechos, asumir sus responsabilidades y participar en la toma de decisiones que afectan a sus hijos, y en las actividades educativas de los programas. También han de tener como foco aumentar su nivel de escolaridad, por lo que es muy importante la oferta de educación básica y secundaria para adultos que incluya contenidos relacionados con el papel de los padres, la crianza y educación de los hijos. La utilización de los medios masivos de comunicación puede ser una estrategia muy eficaz para lograr una mayor cobertura en la formación de los padres.

(iv) **Atención especial al desarrollo profesional de todo el personal que interviene en esta etapa.** Esta línea es relevante porque su nivel de formación es menor en relación con el de otros niveles educativos (UNESCO, 2007b). La variedad de actores y profesionales que intervienen en estas edades hace necesaria una oferta de formación amplia y diversificada, en la que se aseguren unos conocimientos y estrategias básicas que han de ser comunes para todos, y otras diferenciadas en función del rol y el tipo de atención que brindan. Es importante prestar especial dedicación a la formación de las madres o voluntarios comunitarios que desarrollan programas no formales, elaborando materiales sencillos y pertinentes que les sirvan de apoyo a su labor.

2.2 Educación secundaria para todos

El Marco de Acción de la Conferencia de Educación para Todos realizada en la región (UNESCO, 2000) propuso a los países avanzar, según sus posibilidades pero en forma decidida, hacia la ampliación de la cobertura de la educación secundaria. Debe notarse que 34 de los 41 países de la región han hecho obligatoria su baja secundaria; mientras que 21 han hecho también obligatoria su alta secundaria de modo total (11) o parcial (10) (UNESCO, 2007a).

Dado el avance que se ha hecho en la obligatoriedad, el desafío es ahora la conclusión de la secundaria, pues nadie duda de la trascendencia que este nivel educativo tiene para fortalecer una formación ciudadana que asegure una mayor estabilidad democrática en la región y acelerar el desarrollo. La educación secundaria debiera ser valorada como la etapa de formación capaz de garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el manejo de conocimientos, habilidades y competencias que les permita continuar con éxito sus estudios a nivel superior o insertarse laboralmente en la sociedad, y participar con plena responsabilidad en la vida ciudadana. En consecuencia, los grandes objetivos de la educación secundaria debieran orientarse a que los jóvenes sean capaces de vivir autónomamente, de apropiarse de manera integral de los elementos fundamentales de la cultura, de asumir sus responsabilidades cívicas y hacer exigibles sus derechos.

Sin embargo, las características de la población estudiantil en este tramo han cambiado.

La ampliación de la cobertura de la educación secundaria está originando que en este nivel se repitan los mismos problemas que en un momento tuvo como resultado la ampliación de la escolaridad en la educación primaria: los nuevos contingentes de estudiantes que ingresan a la educación secundaria provienen, en su mayoría, de sectores económica y socialmente vulnerables; muchos han tenido una educación primaria de precaria calidad y pertenecen a familias cuyos padres no han completado sus estudios secundarios; todo lo cual hace que la no conclusión de este tramo sea alta y que se concentre en los sectores de menores recursos. El abandono aumenta por el fuerte choque entre la cultura escolar establecida y la cultura juvenil; por la incertidumbre que muchos jóvenes tienen a esta edad respecto a su futuro laboral, lo que determina que el costo de oportunidad de quienes provienen de sectores de pobreza sea mayor; y, en el caso de las mujeres, por la maternidad precoz.

(i) En este contexto, las políticas sobre educación secundaria debieran reenfocar el sentido de este tramo educativo, para lo cual se requiere crear nuevas estructuras que impidan caer en el anacronismo de formar –como muchas veces ha ocurrido para escenarios sociales, económicos y laborales obsoletos. Desde este punto de vista, los principales desafíos que enfrenta la educación secundaria en la región son

asegurar la retención de los estudiantes en el sistema y una oferta educativa diversificada y de calidad.

(ii) Para responder a los diferentes intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, la educación secundaria requiere de **estructuras curriculares abiertas, flexibles y con los puentes necesarios para que ellos puedan transitar de una modalidad a otra**. Estas modalidades han de ir más allá de la tradicional diferenciación entre secundaria científica–humanista y técnico–vocacional. También en el interior de cada una de estas modalidades habría que identificar mecanismos de diversificación para la alta secundaria, evitando el “asignaturismo” y la excesiva parcelación del conocimiento. El desafío es cómo, sobre la base de unos mínimos deseables, diseñar currículos diversificados sin perder la comprensividad e integración de las disciplinas. Estos currículos deberían identificar nuevos sectores de aprendizaje e integrar ramas de competencias, sobre todo en el área vocacional, para evitar la atomización de especialidades.

(iii) Considerar las **modalidades no convencionales** de oferta de servicios de educación secundaria para facilitar el acceso a poblaciones rurales dispersas y, en general, a quienes por razones de discriminación históricas, no han podido ingresar ni completar este nivel educativo. Servicios como los de telesecundaria y más recientemente los de secundarias abiertas para jóvenes y adultos con modalidades de aprendiza-

je en línea, deberían evaluarse y apoyarse a fin de que su oferta alcance los mejores estándares de calidad, porque constituyen alternativas valiosas para la universalización de este nivel.

2.3 Revaloración de la educación de jóvenes y adultos

Tradicionalmente, la educación de adultos se ha desarrollado en la región como un sistema paralelo y marginal al de la educación regular. Pero una visión de educación para toda la vida requiere que las políticas de educación de jóvenes y adultos desarrollen nuevas estrategias y reformulen su sentido.

A este respecto, el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) para América Latina y el Caribe (2000–2010) propone incluir en esta línea de trabajo los siguientes ámbitos de acción: alfabetización, educación y trabajo, educación y ciudadanía, educación con indígenas y campesinos, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local sostenible. En los capítulos precedentes se ha hecho referencia a algunos de ellos; en este apartado se plantearán algunas consideraciones de carácter más general, y por su relevancia, se destacará la necesidad de fortalecer la alfabetización de adultos.

(i) Desde hace décadas, la región ha desarrollado valiosas experiencias de educación de adultos no formales o de educación popular, particularmente aquellas promovidas por organizacio-

nes de la sociedad civil que se levantaron como alternativas contestatarias durante los regímenes autoritarios. Luego, con el advenimiento de las democracias, algunas fueron subsumidas por programas gubernamentales y otras perdieron continuidad y vigencia. Para rescatar estas experiencias, es necesario llevar a cabo un esfuerzo de **sistematización, evaluación** y, en algunos casos, de **reformulación**, con el objeto de hacerlas converger hacia las actuales respuestas que demandan las nuevas necesidades educativas de la población adulta. Elaborar esta síntesis y proyectar nuevas experiencias demanda diálogo político e imaginar articulaciones entre las distintas modalidades existentes, sobre la base del reconocimiento y certificación de competencias que garanticen elevados estándares de calidad.

(ii) Resulta de vital importancia **incrementar y mejorar la oferta educativa para completar estudios de educación primaria y secundaria**, lo que requiere adecuar los currículos, flexibilizar los programas, ofrecer estímulos para compensar los costos de oportunidad, ligarlos con exigencias y alternativas de empleo, y hacer efectiva la gratuidad de estos estudios por parte del Estado.

(iii) Es importante diseñar **enlaces** y puentes entre las diferentes modalidades de educación de adultos. En función de esto es importante poder establecer sistemas de certificación de competencias para que las personas puedan acreditar, ante instituciones

educativas o fuentes laborales, sus capacidades aprendidas en el desempeño de diferentes oficios. Además de reconocer en justicia los conocimientos que los adultos han adquirido durante su experiencia de trabajo, esto ayudaría a clasificar, integrar y articular ciertas áreas de competencias laborales que hoy se encuentran atomizadas y con ello facilitar trayectos de formación personal que los adultos necesitan para incorporarse en mejor forma al mundo laboral.

(iv) La Quinta Conferencia Mundial de la Educación de Adultos (CONFINTEA V), el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización y la Iniciativa de Alfabetización para el Empoderamiento (LIFE) de la UNESCO, han llamado a redoblar los esfuerzos en **alfabetización** para poder cumplir con los Objetivos del Milenio. El esfuerzo principal debiera estar puesto en la acción preventiva para mejorar significativamente la inclusión y la calidad de la educación formal y así no generar retrasos ni deserciones. Sin embargo, los esfuerzos preventivos y remediales desplegados hasta ahora han resultado insuficientes para reducir significativamente la magnitud del problema en la región.

(v) Se requiere un renovado compromiso de los países para **incrementar los recursos** que permitan garantizar el cumplimiento de este servicio a quienes más lo necesitan, porque han sido ellos los más descuidados por los canales regulares de formación; proveer de condiciones y materiales para

mejorar las competencias adquiridas de modo de alcanzar niveles superiores de formación; y establecer articulaciones con el resto del sistema educativo para dar continuidad, ampliar y profundizar la formación y generar así las condiciones favorables para que todos ejerzan el derecho a la educación, no importando su edad ni condición previa.

3. Avanzar desde enfoques homogéneos y estandarizados hacia políticas educativas integrales que consideren la diversidad con cohesión social

La mayoría de sistemas educativos ha tenido una visión de la educación basada en la homogeneidad, expresada en el currículo, la evaluación, los materiales, los modelos de gestión y la asignación de recursos, entre otros aspectos. La lógica que suele seguirse es la de planificar para un supuesto alumno y contexto “promedio”, definiendo, en un segundo momento, programas o estrategias focalizadas para aquellos colectivos cuyas diferencias no encuentran respuesta en las políticas estandarizadas. Estos programas, en muchas ocasiones son periféricos y no están articulados entre sí ni con las políticas de carácter general, lo cual aumenta la discriminación de los alumnos que forman parte de ellos.

Las políticas de equidad están condicionadas por la concepción que se tenga de las diferencias. Si éstas se consideran como algo que se desvía de la “norma o lo frecuente”, los progra-

mas o estrategias que se definen están orientados a compensar lo que “les falta” a ciertos grupos o individuos (pobres, indígenas) entregándoles ayudas “extras” para llegar a un punto equiparable con respecto a quienes no tienen ese “déficit”. Esta perspectiva ha dado lugar a estrategias focalizadas o programas compensatorios, e incluso a servicios segregados, que no garantizan la equidad dada la magnitud de las desigualdades en la región y la gran diversidad que la caracteriza.

Una concepción distinta es considerar que las diferencias son inherentes a la naturaleza humana, es decir, que están dentro de “lo normal” y, por tanto, han de ser consideradas, desde el inicio, en el diseño de políticas generales. Este modo de operar no sólo reducirá la necesidad de desarrollar programas focalizados, sino que permitirá que las estrategias para atender necesidades muy específicas estén articuladas en un marco general de atención a la diversidad.

Ofrecer una educación de calidad sin distinción de ninguna naturaleza implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos, que suele reflejar las aspiraciones de las culturas y sectores dominantes, hacia uno que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, y que valore las diferencias como algo que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los principios adoptados en el PRELAC para lograr cambios sustantivos en educación

es, precisamente, pasar de un enfoque homogéneo a uno basado en la diversidad.

En este tránsito hay que tener cuidado en no exacerbar las diferencias culturales o de otro tipo, porque puede conducir a la intolerancia, la exclusión, la violencia o a justificar las desigualdades como consecuencia de las disparidades; situaciones que intensificarían la actual fragmentación social y cultural que caracteriza a las sociedades y escuelas de la región.

La pregunta es ¿cómo lograr una educación común que respete el principio de equidad y que valore las diferencias, sin caer en opciones excluyentes o de desigual calidad? Los sistemas educativos han de dar una respuesta equilibrada a este doble desafío, asegurando unos fines y aprendizajes comunes para todos que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dando, al mismo tiempo, una respuesta diferenciada para equiparar los resultados. Las evaluaciones nacionales que se llevan a cabo en los países, son de utilidad para identificar en qué medida la población escolar está alcanzando los aprendizajes comunes establecidos en el currículo escolar, identificando las posibles brechas o rezagos que es preciso atender de forma prioritaria para asegurar la igualdad de oportunidades. Estas evaluaciones, sin embargo, no dan cuenta de la diversidad, como se verá en la recomendación referida a la evaluación.

La atención a la diversidad y la equidad requieren medidas de carácter

general para todos: la diversificación de la oferta educativa, con diferentes modalidades y trayectorias de aprendizaje equivalentes en calidad; adaptaciones curriculares; diversidad de textos que sean pertinentes a las diferentes culturas y no contengan estereotipos de ningún tipo; educación intercultural para todos; certificación de estudios; extensión de la jornada escolar y calendarios escolares flexibles según zonas y necesidades; docentes preparados para trabajar en diferentes contextos y con distintos colectivos; incentivos para docentes que se desempeñan en contextos difíciles; y redistribución de la inversión en educación.

A pesar de tener en cuenta la diversidad en las políticas generales, es necesario considerar algunos elementos específicos para asegurar a determinados colectivos el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones:

(i) **Diversidad cultural y diversidad lingüística.** Aunque en los últimos años ha habido un progresivo reconocimiento de estas diferencias, es preciso hacer mayores esfuerzos para asegurar una educación bilingüe y un conocimiento en profundidad de la cultura propia para las poblaciones indígenas en los diferentes niveles educativos, además de promover una educación intercultural para todos. Hay que garantizar el aprendizaje en la lengua materna, para que los alumnos puedan desarrollar las competencias de una ciudadanía local y global, así como construir su identidad. Lo ante-

rior exige formar maestros que hablen la lengua materna de los estudiantes y entiendan la cosmovisión local, desarrollar materiales didácticos pertinentes desde el punto de vista cultural y ampliar su acceso a las TIC.

(ii) **Zona de residencia.** Las áreas periféricas de las ciudades albergan cada vez más a poblaciones en situación de gran vulnerabilidad social y con servicios muy precarios.

Esto obliga a que el Estado proporcione mayores recursos financieros y materiales que reviertan esta situación, articulando diferentes servicios que puedan colaborar con las escuelas en la atención integral de las necesidades de los estudiantes y sus familias. El desarrollo de proyectos educativos institucionales que empoderen a las comunidades y la movilización de recursos humanos calificados -maestros y otros- son factores esenciales. El desarrollo de proyectos específicos por parte de las ONG puede ser una estrategia muy positiva a condición de que su acción esté al servicio de los proyectos educativos de las escuelas y no a la inversa.

En las zonas rurales, donde suelen concentrarse las poblaciones originarias y las de mayores índices de pobreza, hay un buen número de escuelas multigrado con una marcada heterogeneidad y en una situación de gran aislamiento. La zona rural es, en muchos países, el comienzo natural de la carrera de los docentes, por lo que este aislamiento les dificulta adquirir

mayor experiencia al no tener oportunidad de compartir con otros colegas ni de actualizarse, como los que viven en las zonas urbanas (Weinschelbaum, S. y otros, 1999).

Asegurar una educación de calidad requiere el desarrollo de políticas de formación inicial y en servicio, que preparen a los docentes para trabajar en estos contextos, así como un régimen laboral para que aquellos con más experiencia se desempeñen en el ámbito rural, desarrollando sistemas de apoyo a la labor docente a través de asesoramiento pedagógico, acceso a Internet, encuentros y pasantías.

Las propuestas curriculares en estos contextos deben rescatar los saberes locales, desarrollando al mismo tiempo las competencias para la ciudadanía mundial, potenciando las condiciones productivas de la localidad. En la zona rural, la escuela es un núcleo vital de la comunidad, por lo que hay que promover su apertura para otras actividades que contribuyan a elevar el nivel educativo de la población y el desarrollo de la cultura local. Es preciso, finalmente, producir materiales didácticos a partir de la realidad de los grupos de escuelas rurales, no sólo en función de su realidad, sino también por lo que significa trabajar con alumnos de diferentes edades y niveles de aprendizaje.

(iii) **Género.** Las políticas educativas han de incluir un enfoque de género en todas las etapas educativas: dise-

ño de objetivos, currículo, estrategias y materiales educativos.

Los países tienen que desarrollar mecanismos de seguimiento para evaluar continuamente la introducción del enfoque de género en la educación, definiendo indicadores que permitan identificar los avances y dificultades y revisar las estrategias adoptadas. Según los contextos, los mecanismos de seguimiento pueden tomar diversas formas, institucionales a nivel ministerial o intersectoriales.

(iv) **Diferencias individuales.**

Cada persona tiene diferentes capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje, que hacen que este proceso sea único e irreplicable. La atención a estas diferencias, que se dan en el interior de cualquier colectivo, supone personalizar las experiencias comunes de aprendizaje, adaptando el currículo y la educación a las necesidades de cada uno, utilizando una variedad de estrategias de enseñanza y de evaluación y usando materiales diversos. La preparación de los docentes para trabajar con grupos diversos constituye un imperativo para romper con la enseñanza transmisora, que es una de las causas que genera dificultades de aprendizaje y de participación.

(v) **Necesidades educativas especiales.** Por ser el sector más excluido es urgente lograr el pleno acceso de estas personas a la educación y fortalecer los procesos de integración a la escuela común, creando las condiciones para que ésta sea capaz de atender sus

necesidades de desarrollo y aprendizaje, proporcionando recursos y profesionales de apoyo que colaboren con los docentes en su atención. La progresiva transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para las escuelas comunes puede contribuir a lograr tal objetivo. Es esencial, asimismo, contar con información relevante que permita la toma de decisiones de políticas educativas en relación con este colectivo, tanto en lo que se refiere al acceso y a la continuidad de estudios, como a sus logros de aprendizaje, ya que no suelen estar considerados en los procesos de evaluación estandarizada ni en los estudios sobre la calidad de la educación.

4. Enfatizar las políticas destinadas a garantizar la inclusión

El problema más importante que enfrenta la región no es tanto el acceso, sino la permanencia en el sistema educativo. En el capítulo anterior, se señalaba que la pérdida de recursos financieros a causa de la repetición podía estimarse en alrededor de 11,1 mil millones de dólares anuales (UNESCO, 2007a) del total de los recursos destinados a la educación pública en la región. Esta pérdida de recursos es inaceptable considerando que no hay evidencia consistente que permita sostener que la repetición mejora los aprendizajes; y, por el contrario, la evidencia muestra que contribuye a la deserción.

Existen experiencias educativas en las que no hay repetición, porque

los niños van progresando según su propio ritmo y nivel de aprendizaje. Del mismo modo, en algunos países se ha eliminado la repetición, al menos en los primeros grados. Aunque esto no es una solución, pues muchas veces los alumnos van pasando de grado sin adquirir las competencias más básicas que les permitan seguir aprendiendo.

La repetición y deserción suelen ser la consecuencia de no atender debidamente las necesidades individuales de aprendizaje, que terminan convirtiéndose en dificultades a causa de una enseñanza inadecuada. La falta de pertinencia de las experiencias educativas para los alumnos que provienen de culturas distintas a la escolar o que tienen necesidades educativas especiales, excluye a muchos de las oportunidades educativas.

Revertir esta situación requiere llevar a cabo un conjunto de acciones que superan al sector educativo, debido a que los alumnos llegan en situación muy desigual a la escuela. A la educación y a las escuelas les corresponde reducir o eliminar las condiciones del sistema escolar que impiden la igualdad en el acceso a los conocimientos. Pero, al mismo tiempo, es preciso desarrollar políticas económicas y sociales que aborden las causas que generan la desigualdad de origen de los alumnos, como las estrategias orientadas a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes: programas de salud, alimentación escolar, generación de actividades productivas y microcréditos.

En lo educativo, algunas acciones a desarrollar son las siguientes:

(i) **Dar prioridad en el acceso a los programas de educación y cuidado de la primera infancia a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad** para compensar lo más tempranamente posible su situación de desigualdad. Las diferentes políticas de equidad que se desarrollan en la región no están teniendo el impacto deseado en lograr mejores resultados de aprendizaje en los alumnos, porque éstos llegan en condiciones muy desiguales a la escuela. Junto con la política de entregar recursos adicionales a las escuelas y programas que más los necesitan, resulta imprescindible considerar otros ámbitos de la acción pública destinados a prevenir las exclusiones. En este sentido, las políticas mencionadas para las poblaciones rurales y originarias, además de tener un fin en sí mismas en lo referido al ejercicio de derechos, también cumplen un rol preventivo de las exclusiones.

(ii) **Escuelas con aulas diversificadas**, en las que los docentes tengan la capacidad de ir administrando situaciones de aprendizaje adaptadas a las necesidades específicas de pequeños grupos y de alumnos individuales, respetando sus ritmos de aprendizaje. También es necesario contar con equipos de profesionales actuando al unísono con un mismo grupo y una mayor división técnica del trabajo en las aulas con profesores, asistentes, profesores de apoyo o alumnos de pedagogía en práctica. Los problemas a resolver

para ir generalizando modelos de este tipo son varios: la capacidad técnica de los docentes para trabajar las aulas diversificadas; aulas muy numerosas que dificultan el trabajo individual y en grupos; y escasez de materiales que impide que puedan ser utilizados por los diversos grupos simultáneamente.

(iii) **Sistemas de apoyo para la identificación y atención de las dificultades de aprendizaje.** Otra medida de carácter preventivo es el desarrollo de sistemas de apoyo que puedan colaborar con las escuelas y programas en la identificación y atención precoz de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, que suelen ser consecuencia de una mala enseñanza. La mayoría de los países cuenta, en mayor o menor medida, con profesionales que pueden desarrollar esta función: equipos interdisciplinarios, psicólogos, docentes de educación especial, terapeutas de lenguaje, trabajadoras sociales u orientadores. Algunos están incorporados de manera permanente en la escuela, otros atienden varias escuelas de manera itinerante y otros actúan desde una perspectiva sectorial.

Un sistema de apoyo efectivo es aquel que combina la existencia de centros de recursos sectoriales con apoyos fijos en aquellas escuelas cuya población escolar tiene mayores necesidades, involucrando también la participación de otros sectores como salud y bienestar social. En la medida que se va transformando la pirámide poblacional, un determinado número de docentes se puede reconvertir en profesionales de

apoyo y ser destinados a aquellas escuelas que más los requieran.

En otros casos, será necesaria la participación de profesionales especializados que puedan colaborar con docentes y familias para que sean cada vez más capaces de dar respuesta a las necesidades de sus alumnos e hijos.

(iv) **Una laptop por alumno como recurso educativo para el aprendizaje y la equidad.** Una nueva ventana de oportunidad se está abriendo en materia de uso de las tecnologías de información para la educación pública en los países de la región.

Ésta tiene que ver con la aparición de las computadoras de bajo costo, conocidas como OLPC (por sus siglas en inglés: “*One Laptop per Child*”), junto con la diseminación comercial de los sistemas de comunicación por microondas y cable, para teléfonos celulares, TV e Internet.³ Las políticas públicas en educación deberían tener como horizonte de mediano plazo lograr *una computadora por alumno* a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes, priorizando las escuelas localizadas en las zonas urbanas y rurales de menor desarrollo, con el fin de contribuir

a cerrar la brecha digital. Para esto, se deben hacer las inversiones necesarias, tanto para la adquisición de los equipos como para la instalación de sistemas de comunicación apropiados en dichas zonas.

5. Distribución equitativa de recursos para una escuela pública gratuita y de calidad para todos

Los esquemas actuales de financiamiento y de gestión de los recursos públicos destinados a la educación muestran serias limitaciones, que es preciso enfrentar para asegurar el derecho de todos a una educación de calidad. Esto implica acciones en los siguientes terrenos:

(i) En primer lugar, **asegurar los recursos necesarios** para dicha garantía del derecho.

Esto supone, por su parte, desarrollar investigaciones que permitan determinar costos unitarios que se correspondan con la diversidad de situaciones existentes a efectos de contar con estimaciones certeras de necesidades y, con ello, poder superar esquemas de asignación basados casi exclusivamente en los comportamientos pasados. Asimismo, hace necesario movilizar las distintas fuentes de recursos disponibles, previniendo los potenciales efectos perversos que esto pueda tener sobre la equidad, y aumentar la prioridad asignada a la educación en los presupuestos públicos.

3 El incremento de ofertas de empresas de telecomunicación ha reducido costos y diseminado las señales en zonas rurales alejadas. El siguiente paso, indispensable para sacar provecho educacional a las inversiones realizadas en telecomunicaciones, es instalar (“iluminar”) sistemas de redes locales inalámbricas (conocidas como Wi-Fi) para conectar las computadoras portátiles.

Debe tenerse presente que el gasto público representa el grueso del financiamiento, lo que hace insoslayable abordarlo como el elemento crítico. Esto implica considerar que las políticas en favor de la educación no pueden descansar en proyectos o programas específicos de corta duración y de peso relativo marginal en el presupuesto del sector –y que han tendido a desarrollarse a partir de estructuras organizativas paralelas a las regulares con impactos negativos sobre el necesario fortalecimiento institucional–, sino que es necesario movilizar el conjunto del financiamiento público para que el Estado cumpla su rol garante del derecho. Esto tiene implicaciones sobre los regímenes de distribución territorial actuales así como sobre la regulación laboral vigente, que es necesario encarar desde el convencimiento que *una redistribución equitativa de los recursos públicos en función de las necesidades de los estudiantes y de los contextos es imprescindible* para responder a la diversidad y garantizar así la existencia de una escuela pública gratuita que brinde una educación de calidad a todos. La redistribución con equidad no es un tema que viene por añadidura a las políticas de financiamiento, sino que debe estar en el centro de la definición de éstas.

(ii) En conexión con lo anterior, la condición de **gratuidad de la escuela pública** necesita ser seriamente considerada. El concepto que equipara gratuidad sólo a la ausencia de aranceles, resulta claramente insuficiente y tiene efectos funestos sobre la equidad. Se requiere identificar y analizar las

diversas necesidades de las personas y cuáles son los costos diferenciados de una educación de calidad. Este es un elemento clave a considerar, para que los costos directos, indirectos y de oportunidad sean adecuadamente ponderados a la hora de definir qué significa gratuidad plena en cada caso. Éste, además, es un terreno en el que la regulación y supervisión estatal resulta imperativa para prevenir situaciones arbitrarias.

Para asegurar los niveles de asignación necesarios es preciso mejorar también la eficiencia actual del gasto. La situación actual tiene *impactos negativos de importancia sobre el volumen de recursos disponibles, sobre las trayectorias educativas y, por último, sobre la legitimidad de demandar mayores recursos*. Las mejoras sustantivas en la eficiencia son un imperativo que no puede seguir posponiéndose.

(iii) Un tercer campo de actividades consiste en crear una gran **pacto nacional por la educación** que permita incrementar los recursos asignados al sector, tanto por la vía de la asignación como por la del incremento de los recursos públicos –a través de un *pacto fiscal* (CEPAL, 1998)–, así como impulsar las transformaciones necesarias en los aspectos normativos y regulatorios que introducen rigidez e ineficiencia y que, por lo mismo, socavan la prestación del servicio educativo.

Lo anterior implica definir con precisión la manera cómo las políticas de financiamiento han de conducirse

de cara a las transformaciones de la gestión mencionadas en el punto anterior. ¿Cuáles son los roles específicos que cada ámbito de la gestión estatal juega en la asignación y posterior ejecución de los recursos públicos?

Particular atención debe prestarse al ajuste en la distribución de la inversión pública entre los diferentes niveles educativos. La oportunidad que brinda la situación demográfica junto con los progresos alcanzados en la educación primaria debe ser intensamente aprovechada. Al mismo tiempo, un mayor desarrollo de esquemas de crédito para estudios de educación superior puede permitir un incremento de los recursos públicos necesarios en los niveles anteriores, en especial en aquellos obligatorios y en la educación pre-escolar, por su inmensa importancia para la equidad.

6. Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión, fortaleciendo el protagonismo de los actores locales

Los sistemas educativos han sido construidos y operan mayoritariamente con base a esquemas de gestión centralizados, en los que las instancias centrales (nacionales y/o estatales o provinciales) deciden sobre los aspectos sustantivos de la operación del sistema, mientras que las instancias intermedias y locales (incluyendo a los propios centros y comunidades educativas) juegan roles pasivos centrados

en la *implementación* de las decisiones tomadas en los niveles superiores del sistema.

Estos esquemas no han podido asegurar que los diversos actores acepten decisiones ajenas de la manera esperada. Esto no es un problema operacional, sino que revela la propia naturaleza compleja de los asuntos humanos, especialmente cuando se trata de escalas como las implicadas en los sistemas educativos –gran número de instituciones educativas con innumerables *personas* involucradas en cada espacio local, donde se juegan los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Cada escuela es un mundo de diversidad, y los sistemas educativos se componen de un número inmenso de estos múltiples y diversos mundos, lo que hace imposible que los gestores centrales puedan conducirlo de manera única hasta en sus más mínimos detalles, confiando en esquemas de ingeniería social irrealizables. El costo principal de estas políticas es, justamente, los problemas de implementación, ya que los agentes locales comprueban su desajuste con las realidades específicas.

La solución a este tipo de problemas pasa por *liberar y estimular las capacidades de las personas implicadas y no por limitarlas burocráticamente*. El Estado regula el espacio en el que los sujetos, en pleno ejercicio de su libertad y responsabilidad, desarrollan sus acciones. Ante un sistema de la complejidad del educativo se requiere liberar las

fuerzas vitales existentes, y confiar en las personas de un modo que, además, contribuya a formar ciudadanos.

Es preciso pasar de un énfasis en políticas educativas nacionales o subnacionales que han de *implementarse* a nivel local, a uno que también habilite a los actores locales para que tomen las decisiones que afectan a las instituciones educativas, a partir de su propio conocimiento y anclaje en la realidad de las personas a las que la escuela sirve. Es decir, combinar estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba.

En los últimos años, se han verificado esfuerzos destinados a dotar a las escuelas de una mayor autonomía; sin embargo, han surgido dificultades que refuerzan la necesidad de pensar en un mejor balance en la asignación de responsabilidades y recursos entre los distintos niveles de la gestión educativa.

Entre las dificultades centrales pueden mencionarse:

- Autonomía sin los recursos materiales y técnicos necesarios para la gestión. Esto deriva en el abandono a su suerte de las instituciones educativas, las que, finalmente, dependen de los recursos que puedan movilizar en el plano local, de tal modo que tienden a reproducirse las desigualdades sociales pre-existentes.
- Autonomía sin delegación real de facultades sustantivas, lo que conduce a mayores frustraciones al no afectarse aspectos medulares

o encontrarse trabas para iniciativas propias, y/o poner el foco de la gestión local en aspectos marginales carentes de mayor relevancia e impacto. Asimismo, la autorización para la generación de “recursos propios” introduce problemas vinculados con la equidad ya que, en último término, la capacidad de generación de recursos es proporcional a la riqueza de la comunidad en la que opera, de manera que quienes mayores recursos necesitan son los que tienen menores posibilidades de obtenerlos.

- Autonomía sin suficientes mecanismos de regulación y transparencia democrática en los procesos de gestión local. Esto deviene, en ocasiones, en ejercicios arbitrarios o irregulares de las facultades delegadas. El manejo de recursos financieros y contrataciones precisa estar acompañado de capacidades reales de control de la gestión de dichos recursos que, en definitiva, son públicos. Estos casos no invalidan la necesaria habilitación de la gestión local -confiando en que las mejores decisiones son las tomadas por los directamente implicados-, sino muestran que es necesario establecer un adecuado balance de funciones y responsabilidades entre las diferentes instancias de la gestión educativa, combinando elementos de gestión “desde abajo” con aquellos que necesariamente deben establecerse “desde arriba”.

Una adecuada habilitación en el nivel local ha de acompañarse de la conservación en el nivel central (nacional o subnacional) de tareas sólo realizables de modo efectivo en dicho ámbito, como:

(i) El establecimiento de objetivos educativos nacionales que den las pautas para que se brinde una educación de calidad para todos, independiente de quien gestione el servicio educativo.

(ii) La regulación (para cerrar los espacios a la arbitrariedad).

(iii) La asignación de recursos de modo proporcional a las necesidades (para prevenir la reproducción de las desigualdades).

(iv) La dotación del respaldo técnico y administrativo que garantice que junto a las facultades, existan las capacidades y los recursos para ejercerlas.

(v) La supervisión y el monitoreo que permitan identificar si el conjunto del país avanza hacia la garantía del derecho a la educación, y si existen espacios de rezago en los que es preciso una acción más decidida que, incluso, podría requerir un esfuerzo adicional de acompañamiento de las instancias centrales.

(vi) La articulación de los diferentes programas o acciones que buscan intervenir en los espacios locales para garantizar la no duplicidad de esfuerzos y la convergencia de los mismos.

7. Políticas integrales para el fortalecimiento de la profesión docente

No hay posibilidad de un ejercicio pleno del derecho a la educación sin cambios sustantivos en las políticas docentes que apunten a la modificación del rol y la carrera profesional, para centrarla en una enseñanza efectiva, que genere las condiciones adecuadas para que los estudiantes ejerzan su derecho de aprender. Estas modificaciones serán viables en la medida que se transforme también la cultura de las escuelas y los currículos escolares.

Por múltiples razones, la carrera magisterial enfrenta una pérdida de prestigio que hace poco atractivo el ingreso a ella de jóvenes talentosos y con vocación de servicio público.

A muchos gremios de maestros se les critica su excesivo corporativismo, debido a que a menudo centran sus demandas en la mejora de condiciones salariales, que tienden a rechazar las evaluaciones sobre su desempeño profesional y que no parecen seriamente comprometidos con el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes, al no responsabilizarse por los bajos rendimientos escolares. El malestar de los docentes se ha transformado también en un malestar hacia los docentes.

Gran parte de esta situación se debe a que las políticas magisteriales no han sido suficientemente efectivas, integradas, articuladas y no han tenido una visión que apunte a la formación

de profesores con un fuerte contenido ético y profesional, de modo de hacerse cargo de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y rendir cuentas a la comunidad y al país de su trabajo profesional.

Las políticas sobre docentes, como se ha comentado, deben ser de Estado, integrales, sistémicas e intersectoriales. Aquí se presentan algunos aspectos más concretos de las políticas generales, ya que el tema docente se aborda en otras recomendaciones, especialmente en las referidas a la transformación de las escuelas.

(i) **Crear y fortalecer sistemas articulados de formación inicial, inserción a la profesión y desarrollo profesional docente.** Es necesario articular enfoques, procesos, estrategias y responsabilidades de las instituciones que se ocupan de la formación inicial y formación en servicio de los docentes, tanto del sector público como privado, para asegurar los siguientes aspectos:

- Que todos los egresados de las instituciones de formación inicial adquieran una sólida base de conocimientos y una ética profesional comprometida con el derecho a una educación de calidad. Debe prestarse una atención especial al desarrollo de competencias para atender la diversidad en las aulas, trabajar en equipo, para la investigación y la reflexión sobre la práctica. Las propias instituciones de formación deben ser espacios

participativos, interculturales y abiertos a la diversidad, preparando docentes que sean capaces de enseñar en diferentes contextos y realidades.

- Atender las demandas del sistema para contar con docentes en las especializaciones en las cuales hay escasez: ciencias, educación técnica, educación de jóvenes y adultos e idiomas extranjeros, entre otras.
- La formación en servicio debe estar articulada con la formación inicial y los programas de inserción de los jóvenes maestros en la profesión. Sus enfoques, niveles, áreas de desarrollo y metodología deben ser coherentes con las orientaciones nacionales, las demandas de las reformas educativas y las necesidades de los docentes y las escuelas.
- Establecer procesos y mecanismos para garantizar la calidad de la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Los gobiernos han de asegurar sistemas, procesos y mecanismos transparentes de evaluación y acreditación de las instituciones y programas, así como de certificación de las competencias de sus egresados. Estos procesos deben estar a cargo de organismos idóneos, con credibilidad ante la sociedad, cuyos informes sean utilizados para la mejora permanente de la calidad de la docencia.
- Diseñar y ejecutar programas de tutoría para apoyar a los maestros

principiantes a enfrentar el trabajo en las escuelas, mejorar su desempeño y fortalecer los centros educativos como espacios para el desarrollo profesional. El éxito de estos programas depende de la posibilidad de contar con un equipo de mentores o tutores preparados para estas tareas, y de la participación de instituciones académicas de alto nivel.

(ii) **Fortalecer el papel de la escuela como centro para la formación, el desarrollo profesional y la evaluación docente.**

La escuela es la unidad natural para la formación inicial y la superación profesional de los docentes. Es necesario establecer orientaciones y mecanismos para que las instituciones de formación inicial fortalezcan alianzas con los equipos docentes y directivos de los centros educativos, y los incorporen a la formación de los nuevos maestros. Estrategias de esta naturaleza dinamizan el trabajo de la escuela, promueven la investigación y reflexión sobre las prácticas educativas, y convierten a los centros escolares en generadores de conocimiento pedagógico. Asimismo, es una oportunidad para las instituciones formadoras de contar con escuelas de diversa naturaleza (rurales, unidocentes, pluridocentes, etc.), que faciliten el desarrollo de competencias en los futuros profesionales para su desenvolvimiento en contextos diversos y en zonas vulnerables.

(iii) **Fortalecer sistemas de carrera docente interrelacionados**

con la evaluación, el desarrollo profesional y las remuneraciones.

Atraer y retener a los mejores profesionales para la docencia es un requisito fundamental para asegurar una educación de calidad. Un sistema articulado de carrera, evaluación y remuneraciones permitirá ofrecer las condiciones de trabajo que los profesores requieren para un buen desempeño laboral. Énfasis especial merece la creación de mecanismos de apoyo y estímulo para que los mejores profesionales se desempeñen en los contextos y escuelas con mayores necesidades. La evaluación debe extenderse al conjunto del sistema educativo, asociada con la práctica democrática de rendir cuentas a la sociedad sobre un bien público y, como uno de los mecanismos para velar que los funcionarios ministeriales, supervisores, directivos y docentes cumplan sus responsabilidades con el aprendizaje de los alumnos.

(iv) **Establecer y fortalecer políticas de remuneraciones e incentivos asociados al desarrollo profesional y a la carrera.**

Los gobiernos deben garantizar un salario digno para los profesores, en el marco de sistemas de remuneraciones transparentes y equitativos. Es importante avanzar en procesos consensuados y sostenidos para definir un sistema de remuneraciones e incentivos que sea efectivo, estimulando la superación profesional, promoviendo que los mejores docentes se desempeñen en las escuelas con mayores necesidades, valorando y reconociendo los logros de las escuelas y docentes destacados, y contribuyendo

a que la docencia se convierta en una carrera atractiva.

(v) **Desarrollar programas intersectoriales y sectoriales que contribuyan a crear condiciones adecuadas de trabajo y al bienestar personal de los docentes.** La satisfacción personal y profesional es un factor que estimula el buen desempeño. Es preciso potenciar acciones como el acceso a servicios especializados de salud, sistemas de crédito preferencial, actividades culturales, o provisión de vivienda en el caso de zonas rurales o de especial dificultad, entre otras. Estas acciones deberán promoverse en alianza con los sectores públicos y privados involucrados, en el marco de acciones integrales y concertadas para el fortalecimiento de la profesión docente y la mejora de su calidad de vida.

(vi) **Crear y fortalecer capacidades político-técnicas en los países para la formulación de políticas integrales e intersectoriales para la profesión docente.** Es necesario un cambio profundo en la naturaleza de las políticas para la profesión docente, así como en su proceso de diseño y desarrollo. Este desafío requiere crear capacidades político-técnicas en los países, formando líderes que contribuyan a colocar el tema docente en las agendas de política de los diferentes sectores, promoviendo el diálogo y la concertación de acciones. Es necesario fortalecer alianzas y redes nacionales e internacionales, para aprovechar los logros y experiencias existentes y esta-

blecer cuáles son los mejores caminos a seguir en cada país.

8. Diseño y desarrollo de currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado

Las reformas educativas emprendidas en la región durante las dos últimas décadas han contemplado como uno de sus elementos fundamentales el diseño de nuevas propuestas curriculares, que han incorporado nuevos enfoques y contenidos de aprendizajes. Sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado que éstas no se han traducido en una mejora sensible en los niveles de aprendizajes ni en la equidad de los resultados. Este hecho confirma que la solución no depende solamente del diseño de nuevos currículos, sino de crear las condiciones que permitan su concreción en las aulas y la transformación de las prácticas educativas para que se generen más y mejores aprendizajes.

La lógica que suele seguirse en los países, especialmente cuando ocurren cambios en la administración, es la de elaborar nuevos currículos cuando los anteriores todavía no han sido apropiados por los docentes o no han llegado a implementarse en su totalidad. Estos diseños suelen añadir nuevos contenidos de aprendizaje, sin que, en la misma medida, se eliminen otros, resultando ello en un obstáculo para la calidad de la educación y para seguir avanzando hacia una educación inclusiva.

Revertir esta lógica supone prestar mayor atención a los **procesos de desarrollo curricular en los diferentes niveles del sistema**, y considerar los diseños curriculares como elementos abiertos y dinámicos que deben ser actualizados de forma permanente, sometiendo a evaluación lo que se ha hecho hasta el momento, en lugar de realizar cambios radicales con cada nueva administración. Para ello, deben contemplarse mecanismos de largo plazo, que permitan la revisión y actualización de los currículos, promoviendo la participación de los docentes y otros actores sociales con el fin de concertar cuáles han de ser los aprendizajes comunes para todos y cuáles los espacios para la diferenciación. Diseño y desarrollo curricular son, por tanto, dos elementos estrechamente relacionados; por una parte, cualquier propuesta debe considerar las condiciones para su desarrollo, la cual tendrá concreciones muy distintas en cada realidad; y, por otra parte, el desarrollo curricular se debe convertir en fuente de información fundamental para redefinir los diseños curriculares.

La selección de los aprendizajes esenciales que han de formar parte de la educación escolar, especialmente de la obligatoria, es una tarea urgente y prioritaria dada la sobrecarga que caracteriza a la mayoría de los currículos de la región. No se puede enseñar en la escuela todo lo que se exige, ni todo lo que sería deseable que los alumnos aprendieran. La decisión sobre cuáles son los aprendizajes básicos o fundamentales debe realizarse analizando

de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación y buscando un equilibrio entre las demandas sociales –mundiales y locales– y las derivadas del desarrollo personal. Es importante considerar aprendizajes que aseguren el desarrollo de todas las capacidades y de las múltiples inteligencias, ya que suele prestarse mayor atención a las de tipo cognoscitivo que a las de tipo emocional o social, que son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

La revisión y actualización de los currículos debe prestar especial atención a aquellas competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía; la inserción en la actual sociedad del conocimiento, signada por la rapidez de los avances científicos y tecnológicos; el desarrollo del proyecto de vida y la construcción de una ética personal y social basada en la comprensión y adhesión a los derechos humanos; así como en el respeto y valoración de sí mismos y de los otros. Las competencias relacionadas con el *aprender a ser* y *aprender a hacer* han de ser objeto de especial atención porque son las menos desarrolladas en los currículos de la región.

El currículo también debe ser pertinente para todas las personas y no sólo para aquellas que provienen de las clases y culturas dominantes, lo cual supone considerar, tanto en el diseño como en el desarrollo curricular, los siguientes aspectos:

(i) **Educación intercultural para todos y aprendizaje entre culturas:**

incorporación de aprendizajes que promuevan el respeto y la valoración de las diferencias, la comprensión de quién es el otro, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

(ii) **Diseños abiertos y flexibles**

que puedan ser enriquecidos y adaptados a las necesidades y características de las personas y los contextos en los que se desenvuelven.

Este proceso requiere la existencia de tiempos no destinados a la labor de aula que permitan a los equipos docentes reflexionar y tomar decisiones adecuadas a su realidad, y el desarrollo de normativas y orientaciones que les ayuden a realizar estos procesos.

(iii) Elaboración de **materiales educativos** que permitan la puesta en práctica de nuevos enfoques sobre el aprendizaje.

(iv) **Procesos de formación sostenidos** en el tiempo para que los docentes y otros profesionales desarrollen las competencias que involucran los procesos de diseño y desarrollo curricular.

(v) **Sistemas de asesoramiento** para apoyar a los equipos docentes en los procesos de adaptación y enriquecimiento curricular.

Las políticas curriculares requieren un nuevo modelo de escuela para tener impacto y lograr prácticas educativas renovadas que redunden en el aprendi-

zaje de los alumnos. La transformación de la cultura y prácticas de las escuelas es un proceso lento y generalmente no coincidente con los tiempos políticos en que se enmarcan las reformas, lo cual produce una sensación permanente de frustración. Tal vez sea conveniente, como señala Dussel (2006), llevar a cabo análisis más acotados y de mediano plazo, para comprender cuáles son las transformaciones que se abrieron paso, en qué sectores, con qué suerte, y cómo todo ello permite ir construyendo escenarios distintos y viables para la implementación de las políticas educativas en la región.

9 Políticas que tengan como centro la transformación de las escuelas para que sean más inclusivas y logren mayores aprendizajes

Las acciones orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, fortaleciendo el rol del Estado, ampliando la participación, considerando la diversidad o redistribuyendo los recursos, son condiciones necesarias, pero no suficientes para el ejercicio del derecho a la educación. La verdadera garantía de este derecho se concreta en cada centro o programa educativo, incluyendo los centros académicos y aquellos que forman a los futuros docentes. Cada institución requiere transformarse, cambiar la mirada, las interpretaciones y las prácticas cotidianas.

Ofrecer una educación de calidad que contenga las dimensiones descritas en el capítulo

II, exige, por tanto, **un nuevo modelo de escuela** y el desarrollo de políticas que faciliten su puesta en práctica. Las experiencias que han tenido mayores logros educativos en la región han sido aquellas que han adoptado como principio la transformación de la escuela como globalidad, ya que los recursos adicionales no servirán de mucho si no se producen cambios en su cultura, su organización y sus prácticas. Cualquier innovación tiene que afectar a la escuela en su conjunto para que sea significativa, tenga continuidad y produzca más y mejores aprendizajes en el alumnado.

Existe evidencia respecto del valor agregado por la escuela, en el sentido que ésta puede alterar -en medidas más o menos significativas- las variables sociales asociadas a los resultados de aprendizaje, a partir de sus propias propuestas y el desempeño de sus miembros. Según el estudio realizado por la UNESCO/OREALC (2002), las escuelas que marcan la diferencia se caracterizan por integrar en forma organizada y armónica los planes, la visión, los recursos y la adecuada interacción entre los actores educativos.

¿Cuáles serían las principales señas de identidad de una nueva escuela para lograr lo expresado en este documento?

(i) **Cultura inclusiva.** Lograr que las escuelas sean realmente espa-

cios de integración y no reproduzcan la segmentación social, hace necesario desarrollar políticas orientadas a ir creando las condiciones para que todas las escuelas, y no sólo algunas, acojan a todos los niños de su comunidad, eliminando cualquier forma de selección y discriminación. De esta manera se podrá revertir la situación actual, en la que aquellas escuelas que son más abiertas a la diversidad, concentran una población con necesidades educativas más difíciles de atender. Al respecto, es necesario revisar los actuales sistemas de incentivos a las escuelas con mejores resultados, porque competir por mejores puntajes conduce, en muchos casos, a excluir a aquellos estudiantes que “bajen” los promedios. Además, este mecanismo fortalece a las escuelas que van mejor y no a las que más apoyo necesitan para lograr el aprendizaje de todos.

(ii) **Cultura de participación.**

La participación es un derecho fundamental que se tiene que ejercer en el ámbito de la escuela. Asegurar este derecho implica que las escuelas ofrezcan múltiples oportunidades para que todos participen lo más posible del currículo y de las actividades escolares, así como establecer canales de gobierno democrático, de forma que toda la comunidad educativa, incluidos los estudiantes, esté involucrada en la toma de decisiones que le afecta, definiendo al mismo tiempo los deberes y responsabilidad de cada quien.

(iii) **Comunidades de aprendizaje y de colaboración.** Las escuelas

deberían ser espacios de aprendizaje, no sólo para los alumnos, sino también para los docentes y familias. En una comunidad de aprendizaje todos comparten una visión y se comprometen con el cambio y proyecto educativo de la escuela. Una comunidad que aprende se preocupa de obtener información y analizarla colectivamente para la toma de decisiones, así como de generar conocimientos a través de procesos de evaluación, reflexión e investigación. La construcción de comunidades de aprendizaje requiere generar un ambiente de confianza propicio, en el que se fortalezca la autoestima y se tengan altas expectativas respecto al aprendizaje de todos.

El trabajo cooperativo entre los diferentes actores es crucial para la conformación de comunidades de aprendizaje y de participación. La mejora de la práctica educativa hace necesaria una metodología en la que se aborden los problemas desde las distintas perspectivas que pueden aportar los actores, estableciéndose una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los aportes, experiencia profesional y formación de los implicados.

(iv) **Flexibilidad organizativa y pedagógica.** Ofrecer una variedad de opciones equivalentes en calidad, para que la educación sea pertinente a las necesidades de las distintas personas y contextos, implica necesariamente una mayor flexibilidad organizativa en las escuelas y, por tanto, una mayor au-

tonomía en las decisiones curriculares, las modalidades y los métodos de enseñanza, los horarios, la contratación de personal, la adquisición de recursos materiales y los procedimientos de evaluación y de acreditación.

(v) **Recursos humanos y materiales suficientes y equitativos para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.** Los equipos docentes necesitan apoyo para afrontar el desafío de ofrecer una educación de calidad a la diversidad del alumnado presente en sus aulas. Los sistemas educativos han de asegurar una distribución equitativa de los recursos materiales y humanos para que todos los alumnos puedan aprender, prestando especial atención a aquellos con mayores necesidades.

(vi) **Equipos docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos y con su desarrollo profesional.** Cada docente aisladamente no puede satisfacer la diversidad de necesidades de aprendizaje de todo el alumnado. Es fundamental el trabajo colectivo y comprometido de todos, docentes y directivos, con los procesos de innovación y cambio educativo que redunden en un mejor aprendizaje de sus alumnos. Las políticas educativas han de facilitar espacios y tiempos que permitan a los equipos docentes reflexionar sobre su práctica e intercambiar experiencias.

Sería también deseable fortalecer los procesos de formación centrados en la escuela, ya que esta estrate-

gia ha mostrado ser muy valiosa para transformar la práctica y articular a los docentes en un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin duda esta modalidad implica mayor tiempo para llegar a todos los profesionales, pero a la larga es la más efectiva para que se produzcan cambios significativos en las escuelas.

(vii) **Liderazgo compartido.** La capacidad de los equipos directivos para movilizar a los docentes, crear un buen clima, facilitar los procesos organizativos y curriculares, promover y sostener cambios educativos, son algunos elementos que pueden marcar la diferencia entre escuelas. Sin embargo, el liderazgo no debe recaer sólo en el director, porque las escuelas que logran buenos resultados se caracterizan por modelos de toma de decisiones que involucran a una mayor cantidad de actores de la comunidad escolar y por relaciones más horizontales y de complementariedad entre directivos y docentes. Las políticas educativas han de asegurar que los directivos desarrollen las competencias necesarias para dar sentido y cohesión a la acción pedagógica del equipo docente, facilitar los procesos de gestión y cambio educativo y lograr un clima institucional armónico.

(viii) **Apertura de las escuelas a la comunidad y trabajo en red.** Las escuelas han de abrir sus puertas a la comunidad ofreciendo su infraestructura y servicios para realizar activida-

des recreativas, culturales y de convivencia. Del mismo modo, las escuelas han de participar en las actividades que se desarrollen en el entorno y en la toma de decisiones que afectan a la comunidad, formando redes entre escuelas para intercambiar experiencias y generar conocimientos sobre la práctica educativa. La relación con la comunidad es esencial para aprovechar al máximo todos los recursos de la localidad que puedan contribuir a lograr el pleno desarrollo y aprendizaje de todos los alumnos. En el ámbito local, se concreta la articulación de las políticas intersectoriales que pueden contribuir a reducir las desigualdades de origen de los alumnos.

(ix) **Escuelas autónomas con las competencias y los recursos necesarios para ejercer dicha autonomía.** La autonomía escolar no es un tema nuevo en las políticas educativas de la región. Es posible constatar cierto consenso acerca de la necesidad o conveniencia de transferir a las escuelas competencias para su mejor gestión. Sin embargo, dichas transferencias no siempre van acompañadas de los recursos y el desarrollo de las capacidades necesarias para desarrollar de manera efectiva las nuevas competencias y responsabilidades que se les asignan. Este es un cambio fundamental, porque en la actualidad estas decisiones están muy determinadas desde las administraciones educativas centrales.

10. Políticas articuladas de evaluación educativa orientadas a la mejora progresiva de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos exige el establecimiento de políticas articuladas de evaluación que aporten informaciones que contribuyan a la toma de decisiones más informada. En ese sentido, el enfoque de la evaluación ha de ser coherente con el concepto de calidad de la educación asumido, es decir, entendido como un derecho fundamental de todas las personas que tiene como cualidades esenciales el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, junto como la eficacia y la eficiencia como elementos operativos.

En los últimos años se han dado importantes pasos en la región para el establecimiento de sistemas de evaluación nacionales y subnacionales, básicamente focalizados en el rendimiento de los alumnos, y se cuenta con una interesante experiencia en ese sentido. Esto refleja una auténtica preocupación por la implementación de mecanismos sistemáticos de revisión, monitoreo y seguimiento del funcionamiento del sistema educativo. No obstante, aún resultan insuficientes en términos de proporcionar insumos efectivos que orienten el desarrollo de políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación, en ocasiones debido al escaso aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones.

Igualmente, en muchos países de la región se están realizando esfuerzos para la evaluación del desempeño docente. Y existe una creciente preocupación por la evaluación de las instituciones educativas.

Sin embargo, los retos que deben enfrentarse son aún muy importantes. En el marco de las políticas de evaluación cabe señalar los siguientes:

(i) **Desarrollar políticas de evaluación integradas** que relacionen y articulen las acciones de evaluación de los distintos componentes (alumnos, docentes y otros profesionales, instituciones, programas y administraciones educativas) y del conjunto del sistema educativo, coherentes con el principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Teniendo siempre en cuenta la necesidad de definir con claridad los diferentes propósitos y contenidos de la evaluación educativa, promoviendo desarrollos metodológicos y conceptuales diferenciados para cada una de ellas.

(ii) **Fortalecer y optimizar sistemas de evaluación** de los alumnos atendiendo a cuestiones tales como:

- Seguir trabajando para ampliar la evaluación de los alumnos no sólo en las áreas instrumentales básicas, sino también en todos los ámbitos que se consideran relevantes para el pleno desarrollo de su personalidad.
- Considerar las diferencias sociales, culturales e individuales

del alumnado en los procesos de evaluación. Esto supone elaborar instrumentos libres de sesgos sociales, culturales y de género, y disponibles en diferentes lenguas, así como proporcionar ayuda a personas con discapacidad para el desarrollo de sus evaluaciones.

- Fomentar en la utilización de estrategias diversificadas para la evaluación del alumnado que aporten una visión integral del proceso de aprendizaje.
- Favorecer la articulación entre el desarrollo del currículo, las metas de aprendizaje esperadas y los sistemas de evaluación; del tal forma que el currículo constituya la base para la evaluación del rendimiento de los alumnos y que, a su vez, la evaluación aporte información útil para la mejora del currículo.
- Desarrollar estudios de factores asociados al aprendizaje, que den cuenta no sólo de la situación actual, sino que aporten informaciones que ayuden a la toma de decisiones para su mejora.
- Optimizar las estrategias de difusión y usos de los resultados de las evaluaciones, de tal forma que, en consonancia con otros conjuntos de información que se relacionan con el ejercicio del derecho a la educación y el enriquecimiento del debate público sobre éste, logren impactar en la mejora de la educación.

(iii) **Desarrollar y mejorar sistemas de evaluación externa del desempeño docente**, relacionados con el desarrollo profesional y ligados a la evaluación de los centros, así como sistemas de **autoevaluación** de los docentes que incidan en la mejora de la calidad de su trabajo.

(iv) **Favorecer procesos de evaluación de las instituciones educativas** mediante enfoques que combinen evaluaciones externas con autoevaluaciones, y que vayan dirigidas a poner en marcha procesos de desarrollo institucional.

(v) Abrir el debate acerca de la necesidad de **realizar procesos de evaluación de las administraciones educativas** como corresponsables de la calidad de la educación de un país.

(vi) **Articular** los procesos de **evaluación educativa con los sistemas de información**, de tal forma que ambos, trabajando conjuntamente, estén orientados a la mejora de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos en sus diferentes niveles.

Se trata de crear una cultura de evaluación que incorpore a ésta como una actividad más del proceso educativo, cuyo objetivo es aportar informaciones que contribuyan a la reflexión de los diferentes miembros de la comunidad educativa para optimizar su desempeño, y que no se vea como una mera intervención externa de carácter puntual, punitiva o descontextualizada.

11. Construcción de sistemas integrados de información educativa que alimenten los procesos de toma de decisión y de debate público sobre la educación

Un componente esencial para el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos, son los procesos de monitoreo necesarios como mecanismos de acompañamiento y evaluación de los progresos y avances en el logro de los objetivos de la Educación para Todos. La disponibilidad de información oportuna, confiable y relevante con las necesidades provenientes de la agenda de políticas educativas en la región, se vuelve de importancia vital para la toma de decisiones.

Sin embargo, los sistemas de información educativa no gozan en la actualidad de importantes niveles de integración, y su capacidad de informar los procesos de toma de decisión y debate público se ve limitada por diferentes factores. La irrupción de los sistemas nacionales de evaluación del logro académico de los estudiantes, usualmente asociados con proyectos y unidades propias diferentes a la estructura regular, es sólo una ilustración de esta desintegración que conlleva diferentes problemas vinculados con la integridad, la consistencia, la credibilidad y la duplicidad de esfuerzos.

Del mismo modo, otros subsistemas de información (como los relacionados con la gestión de los recursos) cobran dinámicas autónomas sin mayores posibilidades de vinculación con

sistemas tradicionales de estadística educativa que, con profundas limitaciones materiales y profesionales, producen información que excepcionalmente se entronca con las necesidades de las políticas educativas, deviniendo en fuentes de información de referencia o de uso habitual.

Estas limitaciones han tratado de ser enfrentadas mediante procesos que, ante problemas de desajustes institucionales, conceptuales y metodológicos, han confiado en soluciones de integración sobre plataformas informáticas que no son suficientes para lidiar con este tipo de situaciones.

Lo anterior no significa desvalorizar los inmensos esfuerzos desplegados para contar con información de la que se carecía en el pasado reciente, incluyendo la existencia de series históricas sobre aspectos incluso muy básicos. Más bien se trata de valorar dichos esfuerzos y avanzar hacia su integración a partir de un marco analítico y conceptual que, al poner en el centro de sus preocupaciones el derecho a la educación, permita identificar los vacíos actuales, mejorar las estadísticas continuas y organizar la información de modo relevante, es decir, con mayor capacidad de informar los procesos de toma de decisión y el debate público sobre la educación.

Para ello se requiere **revisar los modelos analíticos** que están en la base de los diferentes subsistemas de información, de modo que éstos se ajusten a una visión de la educación

centrada en su naturaleza de derecho humano fundamental, y **se proceda a una integración de los mismos**, tanto en su carácter sectorial, como en el marco de los sistemas nacionales de información que hacen parte de la función pública. A su vez, esta integración requiere una mirada amplia que permita integrar al acervo de evidencia, aquella que es producida mediante esfuerzos específicos de investigación usualmente desarrollados fuera de las entidades estatales.

El fortalecimiento de los sistemas de información no sólo se constituye en una fuente indispensable para mejorar la gestión del sistema educativo, sino también en una importante herramienta para que los ciudadanos ejerzan sus derechos de vigilancia y control de los asuntos públicos, lo que evidentemente impacta sobre la transparencia de las instituciones y el fortalecimiento de las democracias en la región.

En síntesis, las once propuestas de políticas educativas reseñadas tienen como único norte ayudar a los Estados en su responsabilidad de asegurar que los habitantes de la región puedan hacer exigible su derecho a una educación de calidad. Es por medio de la educación que las personas pueden aumentar su libertad efectiva para llevar a cabo aquello que valoran, y los países avanzar hacia un desarrollo humano sustentable y cumplir así con el compromiso asumido de alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio antes de 2015. A su vez, estas orientaciones

pueden constituirse en un marco de referencia útil para hacer un seguimiento de los avances en la región de este enfoque de derechos en las aulas y servir de base para una agenda futura de cooperación educativa entre los países.

REFERENCIAS

- BLANCO, Rosa:** “La Educación de Calidad para Todos empieza en la Primera Infancia.” En Revista de Enfoques Educativos. vol. 7, N° 1, págs. 11-34. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago, Chile, 2005.
- CEPAL:** El pacto fiscal. Fortalezas, debilidades, desafíos. CEPAL. Santiago, Chile. Disponible en: www.eclac.org, 1998.
- DUSSEL, Inés:** Informe Final sobre Reformas Curriculares en América Latina y el Caribe: Balance y Perspectivas. Ponencia presentada en la II Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC: El Currículo a Debate, organizada por OREALC/UNESCO en Santiago, Chile del 11 al 13 de mayo de 2006.
- TOMASEVSKI, Katarina:** The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report. Copenhagen. Disponible en: www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf, 2006.
- ONU:** Declaración Universal de los Derechos humanos. Naciones Unidas. Nueva York. Disponible en: www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm, 1948.
- ONU/ECOSOC:** Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Naciones Unidas. Nueva York. Disponible en: www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm, 1966.
- UNESCO:** Marco de acción para las Américas. En Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. págs 35-42. Ediciones de la UNESCO. París, 2000.
- UNESCO:** Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, 2007a.
- UNESCO:** Bases Sólidas. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Ediciones de la UNESCO. París. Disponible en: www.unesco.org/education, 2007b.
- UNESCO/OREALC.:** Estudio Cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. Disponible en: www.unesco.cl, 2002.
- UNICEF:** Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Nueva York. Disponible en: www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2csrc_sp.htm, 1989.
- WEINSCHELBAUM, S. et al.:** Carrera de Especialización de la Enseñanza en Contextos de Diversidad - Focalizada en la Ruralidad. Fundación Bunge y Born. Buenos Aires, Argentina, 1999.

MIRADAS SOBRE EL APRENDIZAJE¹

Prof. Elizabeth Realini (Coordinadora de CECAP Salto).

Lic. María José Palaveccino (Coordinadora de CECAP Barros Blancos)

Lic. Alejandra Martell (Coordinadora Asistente del PNET/CECAP)

Mtra. Isabel Alende (Coordinadora Nacional del PNET/CECAP)

1. Introducción

El presente artículo es una mirada compartida de una propuesta educativa que se desarrolla en diferentes lugares geográficos, pero que parte de objetivos comunes al integrar el Programa Nacional de Educación y Trabajo.

El objetivo de esta escritura colectiva fue poner en diálogo a varios profesionales que se desempeñan en contextos y espacios de trabajo diferentes, con formaciones y también con trayectorias profesionales diversas que implican mirar y pensar en el aprendizaje con perspectivas distintas.

A esta diversidad, rica en sí misma, se le sumó la perspectiva nacional del Programa al considerar los propósitos de esta política educativa.

Para comenzar haremos referencia al proceso de aprendizaje que desarrollamos en forma colectiva para esta escritura conjunta.

Nuestro punto de partida fue la necesidad de compartir una mirada acerca de qué se aprende y cómo se aprende en un CECAP. Tomamos entonces cuatro preguntas para comenzar el diálogo:

1 Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres

- ¿Quiénes son nuestros estudiantes?
- ¿Qué es lo que los estudiantes de CECAP desean aprender?, ¿y qué aprenden los jóvenes en CECAP? (aprendizajes significativos)
- ¿Cómo pensar en aprendizajes significativos con una mirada integral?
- ¿Cómo lo hacemos? ¿Cuál es nuestra metodología?

A partir de estas preguntas disparadoras fuimos articulando las escrituras personales para después trabajar en la reflexión y la síntesis de una escritura conjunta.

2. Los sujetos

La población que atienden los Centros Educativos de Capacitación y Producción (en adelante CECAP) son adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años que en el momento que ingresan se encuentran fuera del sistema educativo y no tienen un trabajo estable. En su mayoría son adolescentes menores de 18 años, que han fracasado en el sistema educativo o que han completado la educación primaria y no se plantean continuar una trayectoria educativa.

Conocer de qué sujeto estamos hablando, cuáles son sus necesidades, permitirá definir propuestas educativas que tiendan a promover aprendizajes significativos, así como contenidos relevantes que permitan al sujeto no

sólo transitar por el momento histórico que le tocó vivir, sino también poder operar a partir del conocimiento y de sus posibilidades en la transformación de la realidad, actuando como un protagonista de su proceso vital.

La mayoría de estos adolescentes-jóvenes no se encuentran integrados al sistema educativo formal, no han podido ser protagonistas o el sistema no les ha permitido serlo. No se sienten reconocidos como sujetos pensantes y deseantes; con saberes propios que no son valorados; inteligencias desarrolladas para sobrevivir pero que parecería no logran adaptarse a los ámbitos educativos formales.

Jóvenes a quienes se les asocia con el fracaso, la desmotivación, el abandono, la impotencia. El abandono no sólo referido al sistema educativo, sino en la mayoría de los casos asociado con la desafiliación a otras instituciones; se produce de algún modo un retiro del mundo simbólico, del mundo del sentido.

A partir de esta realidad, y de un sistema educativo que no resulta atractivo, es imperioso que estos ciudadanos logren incluirse en una propuesta educativa que logre seducir a estos jóvenes y dotar de significado la posesión del conocimiento, superando la idea de su uso instantáneo, y de valor de mercancía, pero también conectando el conocimiento como un saber único e integral proyectado desde la realidad de cada uno de los sujetos de la educación.

Por lo tanto al diseñar un dispositivo educativo para esta población, lo hacemos desde una concepción de aprendizaje como proceso de construcción integral, centrado en la dimensión cognitiva y en los procesos desarrollados en situación de enseñanza-aprendizaje (AUSUBEL, 1999).

Cuando interpelamos a estos jóvenes acerca de cómo aprendieron en sus trayectorias educativas, la mayoría recuerda haberlo realizado en lo que Ausubel llama aprendizaje repetitivo que consiste en “(...) *el establecimiento de una relación arbitraria y no significativa entre el contenido cognoscitivo, la información y la estructura cognitiva del sujeto que aprende.*” Creemos que este recuerdo no necesariamente se asocia a las experiencias reales sino que tiene un componente afectivo en el cual los jóvenes se involucran de acuerdo a sus intereses y en muchas ocasiones asociado a cómo se presenta ese nuevo conocimiento. Creemos que el diseño de la estrategia para involucrarse es determinante para que ese proceso no se vuelva repetitivo.

Aquí no podemos dejar de hacer referencia a la importancia que le damos al aprender haciendo, interactuando y conociendo para la obtención de un producto final que nos permita el desarrollo de una nueva estrategia que se convierta en definitiva en un saber operar y transformar sobre una realidad dada.

Es así y que desde esta mirada suscribimos al planteo de Ausubel acerca

de que “*el aprendizaje significativo supone una relación significativa entre el contenido cognoscitivo, la información organizada en una estructura lógica, con la estructura cognoscitiva del sujeto, con los conocimientos previos y respaldada por una actitud motivacional que lo oriente favorablemente hacia al aprender significativamente*” (citado por REBOLLO y SCAFFO, 1997).

Continuando con nuestra reflexión colectiva al referirnos al sujeto que aprende y al cómo aprende no podemos dejar de poner en diálogo la relación que se establece en un proceso de aprendizaje en un determinado contexto.

Recordemos que los CECAP se definen como centros de educación no formal concebidos con una institucionalidad fuera del ámbito escolar, pero que han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos.

Desde esta institucionalidad es de donde nos paramos para definir esos procesos de aprendizaje; en donde por lo menos están presentes dos actores y hay dos roles definidos: el/los que enseñan y el/los que aprenden.

3. Los educadores

Pensar en el educador desde una mirada de su función en una propuesta educativa integral implica hacer referencia a la nominación de tal función en los CECAP.

En los CECAP trabajan un conjunto de profesionales de la Educación No Formal que poseen diferentes formaciones y experiencias vinculadas con el mundo de la educación y del trabajo.

Se organizan en función de un equipo, orientado por un coordinador o director (en CECAP Montevideo y Rivera), asumiendo roles vinculados al desarrollo de una de las áreas de la propuesta y en la función de educador referente.

El educador referente de CECAP interviene en la cotidianeidad del centro. Recibe al joven cuando llega y lo despide cuando se retira. Participa de la vida del centro educativo en todas sus áreas ya sea por su presencia o por la participación en las reuniones de equipo que semanalmente permiten definir y avanzar en la planificación pero también en la realidad en que se desarrolla ésta.

Realiza acuerdos con sus pares, plantea problemáticas referidas a las estrategias pedagógicas, a las dificultades y a los aciertos que se van presentando en todas las áreas de las propuestas. Acompaña desde la mirada de la integralidad la propuesta y es facilitador del trabajo de aquellos educadores-talleristas que participan en el desarrollo de un área específica, articulando con el resto de la propuesta. Interviene en lo grupal (mediante el área de conformación grupal) y en lo individual desarrollando un proyecto educativo a ambos niveles.

Esta figura es sin duda central en la propuesta y en la definición de las estrategias pedagógicas que el CECAP realiza.

Los educadores talleristas y/o de un área determinada (formación profesional, educación física recreación y deportes, artística, conocimientos básicos, informática y laboral) desarrollan una propuesta de área vinculada a la planificación de cada centro y con una determinada carga horaria.

A la hora de integrar los equipos, una condición que es común a todos y que creemos determinante para la ejecución de la tarea, es la confianza y la certeza de que el estudiante, además de ser un sujeto proveniente de un contexto socio económico desfavorable, con todas las implicancias de este hecho, ES UN SUJETO CON DIVERSAS POSIBILIDADES.

No podemos olvidar lo que determina y condiciona el contexto, pero conocerlo y analizarlo implica de alguna manera partir de que cada estudiante puede trascender sus límites y aprender a aprender.

Muchas veces, centrados en demasía en el contexto desfavorable del cual proviene el joven, aparece frecuentemente en los discursos “hay que tener cuidado en no generarle una frustración más a las muchas que tiene”.

Si bien es necesario generar propuestas acordes a sus posibilidades es importante para que el proceso de aprendizaje sea significativo que se es-

tablezcan retos para los estudiantes, que le permitan descubrir, reconocer y conocer.

Otro de los riesgos, sobre todo de los profesionales del contexto de la educación no formal, es que preocupados en no imponer y respetar los intereses de los estudiantes, aspecto sumamente importante, no enfrentan a los estudiantes a nuevos desafíos, por temor de no respetar sus bagajes culturales y/o intereses.

Por ejemplo, un educador del área artística, que en ocasiones proponga una actividad de expresión plástica con la siguiente consigna: "...no dibujen símbolos de Peñarol, de Nacional o de la hoja de marihuana...".

Establecer esta consigna de trabajo no implica no respetar los intereses de los estudiantes; por el contrario este educador confía plenamente en las posibilidades de expresión de los jóvenes, apostando a que exploren, jueguen con los colores y en definitiva al desarrollo de una cultura artística.

Cuando un educador de música muestra expresiones que no son las que proponen los estudiantes, permite que puedan elegir en un espectro más amplio que el que tenían al inicio del proceso.

No pocas veces, proponemos retos muy exigentes o generamos espacios poco motivadores por el miedo a la frustración del joven. Podemos equivocarnos en este camino, no podemos permitirnos como educadores, como

equipo de trabajo, no creer y querer lo que hacemos.

La propuesta del PNET brinda una oportunidad desde el diseño de la propuesta, en relación a que los contenidos seleccionados tengan una correlación con la cotidianidad de los estudiantes.

Abordar temáticas y conceptos del discurso científico constituido en el contexto de un taller experimental, permite al educador trabajar desde esta postura del conocimiento y de la posibilidad del sujeto de la educación.

En la siguiente cita el maestro Daniel Charlo (Maestro, Área de Conocimientos Básicos, CECAP Barros Blancos) lo explica claramente: *"Trabajar desde el taller de jardinería implica abordar conocimiento acumulado durante miles de años y entender la biodinámica del cosmos a través de situaciones sencillas que nos dan un avance de muchas horas de lectura allanan el camino de volúmenes importantes de texto. Trabajar desde la gastronomía introduce fácilmente a complejos conceptos de la biología física y química cohesionados entre sí, "digeribles" y asimilables al estar incluidos en una necesidad humana vital como lo es la alimentación y en especial la búsqueda de una dieta beneficiaria compatible a la salud"*.

Al mismo tiempo, es de vital importancia promover autorías de pensamiento en dichos procesos. Para facilitar estos espacios de autoría, se vuelven necesarios dispositivos que tiendan a la inclusión, en donde el aprendizaje se

transforme verdaderamente en posibilitador de autorías de pensamiento, donde el joven sea reconocido como sujeto deseante y pensante y no como un mero consumidor de un producto ya consumado.

Es en el proceso y no en el resultado donde el joven va a lograr encontrarse autor. Autor de su propio recorrido como aprendiente, autor, para que pueda a su vez sentirse responsable de eso que es de su propia autoría.

En cambio, cuando estamos frente a una lógica en la cual se privilegia el éxito, se valora el resultado, el producto, el educador pasa a ocupar el lugar de transmisor de contenidos. De este modo no hay lugar para la autoría, todos los resultados se homologan, no hay lugar para la singularidad, lo original de cada uno.

Pensar en una educación integral que no se ciña únicamente a la transmisión de conocimientos, sino también que estos procesos sean facilitadores para el desarrollo de habilidades para la vida, aprender a esperar el turno, aceptar otros puntos de vista, negociar, tomar decisiones, resolver conflictos, etc. Herramientas imprescindibles para integrarse adecuadamente a la sociedad como un ciudadano responsable, conocedor de sus derechos y responsabilidades, con igualdad de oportunidades y capacidad de elección.

Posicionarnos desde el paradigma de la educación permanente, del aprender a aprender, para eliminar del discurso anterior la sensación de edu-

cación como formación impuesta únicamente desde afuera, y desde el adulto “formado” al individuo “incompleto”, que inducen las palabras “maestro” y “alumno” o “aprendiz”. En ese sentido, adquieren relevancia los procesos de aprendizaje que se desarrollan en y desde el educador como protagonista. Únicamente el educador que ha experimentado el “destello” de la construcción personal del conocimiento, puede entender la esencia del proceso que debe experimentar el otro.

El logro de aprendizajes significativos no se remite a planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus objetivos, indicadores de logro, estrategias y actividades, cronograma y evaluaciones. De todo un discurso docente planificado, quizás sólo una centésima parte genera en el otro el “sentido” que ilumina la experiencia. A veces, la dotación de sentido no existe en absoluto; cuántas veces de conferencias, jornadas, clases, salimos con la sensación de que “no nos dejaron nada”, que “pasaron a través de nosotros” sin consecuencias.

Generar en los Centros Educativos variados escenarios de aprendizajes significativos: las reuniones de Coordinación, las charlas con los pares, los espacios grupales, las reuniones con padres, los ratos de ocio dirigido, los testimonios de actores externos, etc., es lo que hace la diferencia, lo que condiciona la existencia de motivación continua en jóvenes y adultos hacia las experiencias de “estar con el otro”, aún

cuando el contexto no sea premeditadamente educativo.

Crear en el joven el hábito de mirar el paisaje conocido con “ojos de turista”: con la avidez de descubrir, redescubrir, observar desde otro lugar, retener en la retina y en el alma, desarticular la realidad en partes, para reubicarlas en otro contexto, investigar, explicar, inferir.

En cuanto el momento de “aprender con significado”, es el producto de relaciones entre conocimientos previos y nuevos, ¿podemos asegurar que puede ser un proceso colectivo? ¿No tendría carácter individual la construcción del conocimiento a partir de experiencias pasadas? Porque cada historia es única. El vínculo que genera el conocer al otro para “provocarle” el salto cualitativo del aprendizaje, ¿puede construirse en grupos numerosos? ¿Y si no existe vínculo (afectivo/ motivacional) en absoluto, y se resumiera únicamente en la “aplicación de estrategias de aprendizaje” consideradas desde el otro como las más adecuadas? ¿Estando hablando de una relación aséptica, basada en el saber del experto vs. el saber del aprendiz?

Si así fuera, los Centros Educativos se transformarían en un NO LUGAR, ajeno, de pasaje, como una estación de buses o un aeropuerto. Diametralmente opuesto al encuadre que se busca desde la metodología CECAP.

¿Cuánto y sobre qué debe saber un buen educador? ¿Entra aquí en juego, además de su formación académica,

su inteligencia social o empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro)? Seguramente. Y también la vocación, y la entrega, y la realización personal que sentirá ante un pequeño logro obtenido, aún cuando éste no se reconozca por los otros dada su naturaleza subjetiva. Y su capacidad de sentirse un principiante cada vez que se ilumine su práctica con ese instante mágico en que él también reconstruye su quehacer cotidiano con sentido.

4. Los espacios de aprendizaje

Los aspectos antes señalados y cuidadosamente planificados por el educador son importantes, pero el protagonista en esta escena siempre es el estudiante o el sujeto de aprendizaje. Los educadores muestran, diseñan los diversos caminos, las diversas alternativas, seleccionando contenidos, pero es el estudiante quien decide qué busca, qué acepta, qué contrapone, qué sugiere, qué crea. Si no es el joven el timonel de su proceso, éste no será significativo, tendrán un certificado de que pasaron por algún espacio y rápidamente esos momentos caerán en el olvido.

El diseño del Programa Nacional de Educación y Trabajo, habilita procesos interesantes en diversos aspectos, los equipos implementan en lo local a ese diseño, y los espacios destinados al aprendizaje se multiplican y se superponen en el contexto, más allá de un “aula”.

La alegría de los jóvenes al mostrar los logros alcanzados, la alegría de aprender, de alcanzar nuevas conquistas, pocas veces observado en otros contextos educativos, está presente en los estudiantes de CECAP.

Cuando en gastronomía te invitan con uno de sus productos, con gran alegría y presumiendo las repuestas del interlocutor, te preguntan ¿Y? Cuando ofrecen su trabajo a los diversos actores del Centro Cívico (lugar donde se ubica CECAP Barros Blancos) y éstos piden más o preguntan cuándo van a volver a hacer la torta de zanahoria.

Cuando ofrecen la porción de la mencionada torta explicando los valores nutricionales de la misma (contenidos abordados no sólo en el taller experimental, sino también en conocimientos básicos). Cuando cuidan la vestimenta con la que ofrecen estos productos (aspectos trabajados en el área laboral). La alegría al realizar el invernáculo conjuntamente gastronomía y carpintería, pidiéndole a todo el que pasa cerca que vaya a observar la gran obra.

En definitiva esta alegría que tiene que ver con el aprender y con los logros a nivel individual y colectivo, se expresa también por sentirse parte de un espacio, de una comunidad con una identidad y con la capacidad de participar e incidir en la mejora de las relaciones pero también en la transformación de ese espacio físico que los determina como comunidad.

Sin lugar a dudas esos procesos de aprendizaje a los que se hace alusión forman parte de un proceso de inclusión social.

Es clave en el diseño de la propuesta la organización de los espacios en talleres. La noción de taller tan vaciada de contenidos actualmente, cobra particular relevancia en nuestra propuesta; aprendemos haciendo y hay productos concretos que nos son de utilidad en un aquí y ahora, no en un futuro incierto. Nos retrotrae al medioevo y los talleres donde maestros y aprendices realizaban un producto concreto y los primeros brindaban todo su bagaje de conocimientos a los más jóvenes.

Otro aspecto interesante es lo referido a la evaluación. La evaluación como proceso se transforma también en espacio educativo en tanto y en cuanto a que se desarrolla como proceso de aprendizaje. El autoevaluarse, es una instancia de conocimiento y de reflexión individual para después en el encuentro con el educador poder conocer la mirada del otro, pero también para poder fundamentar la propia.

Compartimos algunas frases de los jóvenes que ilustran lo dicho²:

“Gracias a la profe, ahora tengo mi propia plata con las cosas que nos enseñó.”

2 Extraído del material audiovisual elaborado por Adriana Oddone y Pablo Gallo presentado en el cierre de actividades, diciembre de 2010.

“Valorar las cosas de los demás y no hacer piñata”.

“Que hay un tiempo para cada cosa que vivimos”.

“Me sentí bien, alegre y me di cuenta que el taller esta buenísimo”.

“Quisiera que hubiera un educador de Idioma Español para que mejoremos las faltas de ortografía”.

“Me siento feliz, desde que pisé el CECAP, no soy el mismo de antes cambié y eso me hace feliz”.

“Me animo a realizar cosas solo, a mi madre le hice una repisa y voy a tocar tambor a una comparsa”.

5. A modo de síntesis

Creemos en la necesidad de promover espacios donde cada joven pueda descubrir su modalidad de aprendizaje; modalidades, entendidas como los idiomas que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos; para tomar lo del otro y hacerlo suyo, transformándose, aprendiendo, humanizándose.

Esto supone una apuesta a propiciar dispositivos en los cuales haya posibilidades de desarrollar estas diversas modalidades de aprendizaje que potencien las singularidades de cada joven. Es necesario encontrar puentes para descifrar estos “idiomas”, respetando las diversas modalidades de aprendizaje, encontrar las brechas por

donde aparezca el deseo y que las inteligencias y las capacidades pensantes puedan manifestarse y desarrollarse.

Para promover aprendizajes significativos es fundamental concebir al joven como principal actor de cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual, a su vez coloca al educador en una posición ética frente al acto educativo y al propio joven. Situarlo como principal protagonista de este proceso es generar dispositivos de aprendizaje que lo pongan en condición de elegir, dándole la oportunidad de tomar decisiones, que habiliten a la interacción con pares y adultos, que a la vez de posibilitar la apropiación de sus procesos de aprendizaje permitan adquirir recursos para operar activa y críticamente en la realidad.

Así mismo se vuelve necesario otorgarle al joven el lugar de enseñante, que los jóvenes se conecten con que conocen algo que nosotros no conocemos, porque aprender supone conocer, no existe la posibilidad de conocer si no nos reconocemos conocedores.

Procesos de enseñanza aprendizaje que suponen el reconocimiento del andar del tiempo, de un proceso constructivo y de un yo como autobiografía, posibilitando un sujeto que se historiza, un modo de situarse ante el pasado que implica construcción, deconstrucción y reconstrucción como único modo de aprender. De este modo, a partir de construir un pasado, habilitar a proyectar un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, DAVID: *Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Paidós, 1999.

BAUMAN, ZYGMUNT: *Los retos de la Educación en la modernidad líquida.* Gedisa Editorial, 2005.

REBOLLO MARÍA ANTONIETA - SCAFFO SONIA: *Aprendizaje.* Extraído de la selección de textos de la Mtra. Esp. Adriana Capdeville- Licenciatura en Psicomotricidad, 1997.

ARTICULACIÓN DE OFERTAS EDUCATIVAS EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Lic. Pablo Martinis

Docente de la FHCE (UDELAR) y del IPA (CFE-ANEP)
Dr. en C. Sociales con Orientación en Educación (FLACSO)

Resumen

En el artículo, partiendo de la base de la crisis del modelo de sistema educativo homogeneizante que se produce en la segunda mitad del siglo XX, se plantea la necesidad de revisar los acuerdos sociales desde los cuales se concibe la educación en Uruguay. A partir de esta base se sugiere la necesidad de reubicar la especificidad de la educación formal en la función de enseñanza, a la vez que se plantea la necesidad de ampliar la conceptualización de educación favoreciendo la articulación entre ámbitos escolares y extraescolares. Para ello, se sostiene la necesidad de pensar una educación que esté centrada en la satisfacción del derecho a la educación y que habilite el reconocimiento real de experiencias educativas desarrolladas en diversos ámbitos institucionales.

1. Introducción

El presente artículo se presenta como una reflexión acerca de la necesidad de plantear articulaciones entre diversos ámbitos educativos en nuestro país. Tiene su origen en elementos que actualmente están en discusión en los trabajos de investigación en curso del *Programa de Investigación e intervención en educación y pobreza*¹ y en el *Espacio de Investigación en Políticas de Educación no Formal* (FHCE – Udelar). Más allá de las mencionadas inserciones, las reflexiones aquí presentadas son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Particularmente, este artículo tiene como objetivo central llamar la atención acerca de la necesidad de proveer formas de articulación teórico – prácticas entre ámbitos de educación escolar y extraescolar. Para ello, se estructura en cuatro apartados. En el primero se llama la atención acerca de la crisis del modelo educativo homogeneizante propio del sistema educativo moderno que se produce en la segunda mitad del siglo XX. Se argumenta que esta crisis lleva a un desdibujamiento en la asignación de responsabilidades educativas entre los representantes de las generaciones adultas. En un segundo momento se plantea la necesi-

1 Específicamente nos referimos al Proyecto de Investigación “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007). Continuidades y rupturas en las relaciones entre educación y pobreza”, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República y radicado en el Instituto de Educación de la FHCE.

dad de revisar los contratos sociales en relación a la educación existentes en la sociedad uruguaya. Posteriormente se argumenta la necesidad de reubicar la especificidad de las instituciones de educación formal en el desarrollo de la función de enseñanza. A su vez, también se sostiene la necesidad de ampliar el concepto de educación, incorporando en el mismo otras expresiones educativas que se desarrollan en diversos marcos sociales. Finalmente, a partir de algunas reflexiones planteadas por María Teresa Sirvent (2006), se señala la necesidad de construir una concepción de educación que trascienda el ámbito escolar y permita el reconocimiento, en igualdad de condiciones, de otros espacios educativos. Esta ampliación del concepto de educación debiera ser la base para la construcción de política educativa que garantice la más plena satisfacción del derecho a la educación de todos los integrantes de las nuevas generaciones.

2. ¿A quién le corresponde la responsabilidad de educar?

Educar supone interpelar. Proponer un rasgo, un hábito, un modelo para que sea asumido por un otro. Esta interpelación es desarrollada desde un individuo adulto hacia un individuo no adulto y tiene como objetivo generar su constitución como sujeto.

La noción de educación, en los términos más generales posibles, tiene que ver, retomando a Durkheim, con esta acción que una generación realiza

sobre la que la sigue. Una generación adulta sobre una generación joven. Los viejos sobre los nuevos.

Ello estuvo muy claro para los fundadores de los sistemas educativos modernos, quienes asumieron una misión muy clara: formar al ciudadano. La fundación del sistema educativo moderno se estableció sobre la base de un horizonte de progreso y una perspectiva de integración social. El sistema educativo se estructuró sobre la base de una concepción de igualdad. Si bien esta perspectiva de igualdad supone entender a la misma como homogeneidad, resulta claro que se constituye al sistema educativo como instancia de materialización de la posibilidad de integración plena, más allá de diferencias sociales, políticas y económicas. En este sentido, la diferencia se constituía en el lugar de la amenaza a la “constitución plena” de la sociedad.

Entender la educación como interpelación supone comprender que no existe la posibilidad de la constitución del sujeto sin interpelación. Por otra parte, asumir la historicidad plena de lo educativo hace necesario apreciar que el acto de interpelar no tiene su eficacia asegurada a priori. El sujeto puede resistir, confrontar, negar o asumir los rasgos de identidad que se le proponen. En el desarrollo de todos estos procesos se va constituyendo como sujeto, deviniendo humano. Poder resistir, confrontar o negar la interpelación tienen que ver con la posibilidad de acceder a otros modelos con los cuales identificarse, total o parcialmente.

El asunto, en términos pedagógicos, pasa por estar frente a un otro que se dirija a mí, reconociéndome y ofreciéndome la transmisión de un aspecto de la cultura.

En la sociedad moderna uruguaya, la grandes instancias que se dirigían a los nuevos integrantes de la misma, proponiéndoles (o buscando imponerles) formas de ser y estar en ella, eran la familia y la escuela. Ambas asumían una responsabilidad de la cual difícilmente estuvieran dispuestas a abdicar. Esto suponía una distribución muy clara de responsabilidades, entre un ámbito familiar - social que proveía una primera educación y ciertas instituciones educativas que proveían de ciertos conocimientos y habilidades necesarios para participar socialmente. Dos preguntas no tenían lugar: ¿quién tiene la responsabilidad de educar?; ¿quién debe ser educado? La respuesta a estas preguntas era evidente. Solamente se asumía que pudieran quedar por fuera de estos espacios educativos los *ineducables*, los *anormales*, los *niños salvajes*.

Se trataba de constituir una sociedad igualitaria, libre de diferencias, homogénea. Para ello resultaba necesario evitar la diferencia. Más allá del éxito de este proyecto homogeneizador, los límites del mismo podían apreciarse en la supervivencia de elementos disruptivos con respecto al proyecto hegemónico, lo cual viene a recordar la imposibilidad de constitución plena de lo social y los límites de todo proyecto de homogeneización social. De todos mo-

dos, los niveles de “anormalidad” eran aceptables y se vivía en una sociedad integrada, en un precario y aceptable equilibrio.

Muy diversos factores, globales y locales y que no podremos abordar aquí, llevan a que las últimas décadas del siglo XX nos presenten un panorama en el cual parece darse un opacamiento de las posibilidades de educar. El ejemplo más claro de ello es que comienza a ser necesario realizar explícitamente la pregunta acerca de a quien le corresponde la responsabilidad de educar o de quiénes y dónde deben educar.

Es interesante observar como se instala rápidamente que la responsabilidad de educar es del sistema educativo. Parece quererse plantear que al sistema educativo le toca asumir la responsabilidad de la generación adulta y educar a las nuevas generaciones. Hay un malentendido en esta formulación, **ya que la responsabilidad de educar es compartida por una generación a la que le toca introducir a una nueva en el mundo que habita.**

Entonces de lo que hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata es de la tarea que le compete a una generación de proveer formas de ingreso a un mundo común a una nueva generación. Ello no supone solamente la transmisión de conocimientos y la oferta de bienes materiales, sino, fundamentalmente, establecer vínculos, relaciones.

Claramente puede apreciarse que este mandato trasciende la responsabilidad del sistema educativo, más allá que en los últimos tiempos nos hayamos acostumbrado a recargar de demandas a la escuela.

Esta recarga de demandas ha producido un desdibujamiento de las instituciones educativas, convirtiéndolas en objeto de múltiples encargos. La administración de políticas sociales a través de la escuela es un buen ejemplo de esta situación.

3. Educación y contrato social

Uno de los principales efectos negativos del proceso de desdibujamiento de la acción educativa en las sociedades contemporáneas es que se ha terminado por colocar en tela juicio si algunos sujetos son efectivamente educables. Desde aquí se desarrolla ancha y polémica la discusión sobre la educabilidad. El ejemplo que comúnmente se cita para dar cuenta de este fenómeno es el de las situaciones de pobreza, pero convengamos que el problema excede en mucho a dichas situaciones. Desdibujamiento de los lugares adultos se perciben en diversos sectores sociales y esto no parece estar ligado al nivel socio económico de los sujetos, aunque pueda aparecer más visible cuando, además, se padece la pobreza. Para apreciar la extensión del problema basta con detenerse un momento a pensar en los contextos sociales de producción de los fenómenos de violencia doméstica, abuso sexual y abandono afectivo.

De esta forma, se instalan formas de no hacerse cargo, de desconocer lo que implica ocupar una posición de adulto. En este sentido, se desarrollan ampliamente novedosas formas de despolitizar la vida cotidiana y de naturalización de procesos de construcción de desigualdad social.

Cuando planteamos la duda sobre el carácter efectivamente educable de los sujetos, no nos referimos exclusivamente a su capacidad para aprender ciertos contenidos escolares, sino también a la posibilidad de sentirse parte de una comunidad integradas por otras personas que merecen igual valoración.

La contracara de la constitución de algunos sujetos como *ineducables* la conforma la dificultad que presenta nuestra sociedad para establecer acuerdos válidos acerca de en qué consiste educar, quienes son responsables de estos procesos y como se conforman los sujetos de la educación. Es probable que hayamos dejado de tener en cuenta que:

“Educar requiere de la presencia de contratos sociales profundos, de largo alcance y de acuerdos en tiempos distintos. Cuando, caduca gran parte del acuerdo básico que la sociedad tenía, educar es muy difícil. La falta de ese acuerdo no se suple con convenios circunstanciales y de corto plazo”. (PUIGGRÓS, 1999: 116).

Es probable que una clave en la reinstalación profunda de la responsabilidad de educar tenga con ver con

lograr establecer contratos sociales profundos que reubiquen la función educativa que cruza la sociedad, **permitiendo a la vez, recuperar la especificidad de las instituciones educativas**. En otros términos: la realidad educativa que se vive en nuestro país requiere trabajar en dos niveles, los cual guarden una relación de complementariedad entre sí. Por una parte, resulta necesario abordar la discusión acerca de la educación en el sentido social más amplio posible, involucrando las diversas formas educativas que se da la sociedad en toda su complejidad. Por otra parte, aparece como también imprescindible trabajar acerca de la especificidad que las instituciones educativas formalmente establecidas cumplen en ese marco educativo general. Ubicar la especificidad de las instituciones educativas en un marco de acciones educativas más amplias que socialmente se desarrollan.

Una forma significativa de reubicar la función educativa que cruza la sociedad tiene que ver con trabajar contra la fragmentación social. Actuar educativamente supone ir en contra de todo proceso de fragmentación social, ya que por definición, la educación se concibe como derecho humano fundamental de todos los integrantes de una sociedad. Parece, entonces, ser muy necesario asumir un trabajo conciente y sistemático que Estado y sociedad civil deben afrontar en la recuperación de los lazos sociales que nos permiten reconocernos parte de un conjunto común. Se trata de interpelarnos e interpelar a *los nuevos* haciéndonos cargo de

la sociedad que construimos y abriendo espacios para los procesos de asimilación – transformación de la misma por parte de las nuevas generaciones.

Esta forma de hacer política, seguramente provea las mejores maneras de reinstalar una intencionalidad educativa en nuestra sociedad, volviendo a interpelar desde un proyecto común o al menos desde una preocupación común. Transmitir la idea que existe un lugar que es posible de ser habitado; no como el regreso a un paraíso perdido, sino como intención de construcción de justicia e igualdad.

4. La especificidad de las instituciones de educación formal

Recuperar la especificidad de las instituciones educativas que denominamos *formales*, tiene que ver con la necesidad que se sitúen en lo propio de su rol: **la enseñanza**. Ello implica la puesta a disposición de bienes culturales socialmente designados como valiosos a través del establecimiento de una forma peculiar de vínculo, la relación educativa. Esto supone el desarrollo de una dimensión pedagógica: **posicionarse desde el lugar de la enseñanza como acto de responsabilidad pedagógica y social de los actores educativos**. Para ello resulta necesario ubicar la centralidad del sujeto de la educación en tanto sujeto de posibilidades, condicionado pero no determinado, salvo en su capacidad de aprender como planteó Paulo Freire (1996).

Este esfuerzo supone asumir la intencionalidad político – pedagógica desde la cual se trabaja, reubicando en las discusiones sobre educación y sociedad el concepto de justicia. Podríamos nombrar a la justicia como la tendencia al pleno desarrollo de la dignidad de cada sujeto humano. Mandato de satisfacción plena de los derechos que a cada uno le corresponden como sujeto. La noción de justicia entendida de esta manera es inseparable de un reconocimiento del otro como un igual. El reconocimiento del otro supondría, entonces, el acto justo por excelencia, a partir del cual es posible avanzar en la reconocimiento de la igualdad existente entre todos y todas (REBELLATO, 1997). Este acto justo por definición es el mismo desde el cual se dispara una relación educativa, ya que no hay acto pedagógico posible sin un posicionamiento frente a otro.

Desde este lugar queda claro que pensar la educación va más lejos que pensar la enseñanza. Obviamente, la escuela educa al enseñar, pero parece claro que resulta necesario pensar en otros ámbitos sociales desde los cuales sea posible educar, desde los cuales sea posible interpelar, propiciar la constitución de sujetos y trabajar por la justicia.

Aquí es donde debemos pensar la articulación entre las instituciones educativas “formales” y otras instituciones. Asumir el desafío de la articulación remite reconocer la existencia de prácticas y teorías diferentes que se vinculan en pos de un objetivo común.

Es claro que pensar estas articulaciones presenta muchas dificultades, ya que nos movemos en un campo histórico de prácticas consolidadas y cristalizadas. A ello se suma la existencia de amplios prejuicios negativos entre diversos actores del campo educativo y social. En este marco, un elemento que resulta fundamental tiene que ver con las formas que utilizamos para nombrar las prácticas.

5. Pensar la articulación

En un muy interesante trabajo, María Teresa Sirvent y su equipo (2006) llaman la atención, desde el análisis de experiencias educativas, acerca de: “los límites del concepto de educación no formal como abordaje teórico poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito” (SIRVENT, 2006: 4).

Entre otros elementos, sustentan su crítica a la noción de educación no formal en el hecho que la misma anula posibles relaciones de complementariedad entre escuela y otros ámbitos educativos, a la vez que instala una desvalorización de las prácticas educativas a las que se refiere a través de la inclusión del adverbio “no” en su definición. Por otra parte, se señala también la dificultad que supone definir los elementos que identificarían la identidad de estos espacios educativos al partir de una caracterización que se define por la negativa.

Reafirmando lo planteado por Sirvent y su equipo es necesario destacar que diversos lingüistas y analistas del discurso han llamado la atención acerca de las implicancias que tiene en la constitución de lo social las formas en que nombramos a las cosas (Buenfil, 1992). Las formas de nombrar se constituyen en el marco de discursos que también constituyen sujetos y asignan identidades.

A partir de la crítica enunciada, Sirvent y equipo establecen que:

“A partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de **educación permanente** (SIRVENT, 2006: 6).

Entendemos que puede resultar de gran valor para el abordaje de los debates educativos actualmente instalados en nuestro país el hecho de asumir una conceptualización de lo educativo que nos permita trascender la dicotomía educación – educación no formal, habilitando la posibilidad de concebir formas de articulación de entre prácticas educativas escolares y extra-escolares.

Para que esta posibilidad pueda devenir en realidad resulta fundamental asegurar trayectorias educativas diversas que, incorporando ambos ámbitos,

provean a los sujetos de experiencias educativas que tengan formas efectivas de reconocimiento en términos de acreditación.

No se trata de negar la centralidad de la escuela como instancia educativa fundamental, sino de entender que garantizar una educación de calidad supone sumar esfuerzos desde diversos espacios educativos por los que transitan los sujetos.

En definitiva los diversos componentes de esta oferta educativa podrían ocupar un lugar u otro en un continuo de “grados de formalización” (Sirvent, 2006), pero deberían compartir dos rasgos de identidad fundamentales:

- a) ser parte de una política educativa pública nacional;
- b) aportar elementos para el pleno desarrollo de todos los sujetos.

Pensar y actuar desde esta perspectiva supone dificultades. Las prácticas institucionales y las relaciones de poder existen. De todos modos, no es posible concebir otra forma de estar a la altura de los desafíos de la época que introducir alteraciones en nuestra idea de sistema educativo, dejando de pensar la educación en función del mantenimiento de ciertas estructuras institucionales (formales y no formales) y organizándola desde el supremo objetivo de satisfacer el derecho de acceder a todo lo que hay para ser conocido y aprendido.

Entendemos que se trata de asumir un desafío como el que hace ya algunos años nos sugirió Adriana Puiggrós:

“En momentos de carencia teórica tan profunda como el que hoy vivimos, alargar la mirada puede proporcionar perspectivas inimaginadas al saltar los barrotes carcelarios de lo inmediato. (...) Proponemos alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro, como un ejercicio difícil, improbable, pero como todo movimiento de traspaso de lo inmediato, revolucionario. Proponemos abandonar la retórica que nos envuelve, como siempre, en los momentos de decadencia de las viejas pedagogías” (PUIGGRÓS 1994: 29).

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA: *Análisis de discurso y educación*. DIE-CINVESTAV, Documento 26, México, 1992.

FREIRE, PAULO: *Política y educación*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1996.

PUIGGRÓS, ADRIANA: *Educación, entre el acuerdo y la Libertad*. Ed. Planeta, Buenos Aires, 1999.

REBELLATO, JOSÉ LUIS: *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1997.

SIRVENT, MARÍA TERESA, et. al.: *Revisión del concepto de educación no formal*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires, 2006.

ARTEXPRESION EN LA DOCENCIA

Raimundo Dinello

Doctor en Ciencias Psicológicas con Orientación en Educación-

Universidad Libre de Bruselas

Prof. de Planificación y Metodología y Prof. de Pedagogía de la Expresión

en UDELAR/ Maldonado

La labor docente abarca un sin fin de modalidades al ejercer una propuesta pedagógica destinada a la instrucción y al acto educativo. Podemos preferir una alternativa inspirados en el arteexpresión.

1. La Propuesta

Podríamos intentar situar al ser humano en su esencia: comprender (saber y saber hacer); convivir (una forma de ser con otros); trascender (que se sobrepasa a sí mismo con espíritu, poesía y progenitura). El arte en cuanto fluido de la expresión se encuentra en esa dimensión de trascendencia y puede verificarse en modificaciones de sí mismo. También puede reflejarse en la transformación de objetos o aún, se pone en evidencia en un sentimiento de asombro que se prolonga en la contemplación. Englobamos en ello a imágenes pictóricas, esculturas, figuras de evolución en ballet, composiciones musicales, escenografías de fantasías, representaciones del folclore, poesías; en definitiva, un sin fin de creaciones que transforman su entorno.

El arte, expresión del sujeto, es una tentativa de armonía consigo mismo y con la especie, que puede trascender el acto del momento concreto dada la repercusión de las emociones o también a través del objeto creado que transmite una nueva significación a quien lo percibe comprometidamente. Es también la posibilidad de trascender la materialidad del objeto, el tiempo ocupa-

do y la intencionalidad del individuo, por lo cual corresponde considerarlo como posible elemento formativo para cada persona que, en los sucesivos procesos de instrucción y educación deviene sujeto. Y por ende, espreciado incluirlo como elemento integrante del espacio institucional que asume un proyecto fundamentalmente pedagógico. En otros espacios corresponde asumir las artes como el virtuosismo o carrera de los artistas y aún en otra distinción, los objetos de arte se ubicarán con la información que aportan en cuanto materia relevante para entender la evolución de civilizaciones.

La expresión espontánea, cuando se ensaya un medio reconocido como arte, al igual que el juego, es un acontecer significativo en si mismo o puede plasmar una relación simbólica pero que pierde su valor intrínseco cuando se utiliza como un medio funcional. Sin embargo dicha actividad de expresión aporta una nueva disposición del sujeto y un objeto creado; permitiendo así que desde el objeto creado o de inquietudes develadas por la actividad de expresión, se pueda articular otro aprendizaje valioso para el sujeto. Es otra posibilidad de inscribirse en su trascendencia.

En realidad, más que el acto acabado del artista lo que estamos focalizando es el proceso de expresión del individuo en su tiempo de formación, situándolo en referencia al sujeto que emerge a través de los aprendizajes y al dominio del vocabulario que adquiere

al asignarle un lenguaje a la tarea y/o al objeto creado. Si bien destacamos elementos valiosos propios a la expresión creativa, en el planteo de proyectos que son un desafío social a través de lo pedagógico, cabe insistir en la propuesta de una articulación con otras dimensiones del ser en formación: una posible articulación con la instrucción, con cánones de convivencia, con el descubrimiento de principios estéticos o espirituales. Además de los beneficios inmediatos del artexpresión existe la posibilidad metodológica de una articulación con conocimientos, valores y principios que pueden transportarnos a compartir una finalidad global de ciudadanía. En este sentido se convierte en una innovación metodológica que modifica profundamente la relación interactiva entre el docente y quienes aprenden.

Comprendamos una triple dimensión: **a)** Primeramente, como sujeto que ensaya su representación en una situación concreta de creatividad, lo cual crea ya un desafío entre su subjetivo ensayo y la forma objetivada concluida; siendo ésta el producto de una transformación que implica imaginación, habilidades y conceptos. **b)** Seguidamente, resaltemos la sensibilidad para comprender significaciones: un lenguaje particular de símbolos que traducen sensaciones e ideas englobados en un mensaje particular o con la posibilidad de sobre agregar otros conocimientos referentes a diversas materias de estudio. **c)** Profundizando, encontramos una posible afinidad de género artístico que permite a la

expresión creativa a situarse en la música, en la plástica, en la danza, en la escenografía, en la psicomotricidad y muchas otras formas, haciendo de ello una especificidad personal, reconocida en su virtuosismo según modalidad del grupo institucional.

Desde mucho tiempo atrás se viene estigmatizando como orientaciones opuestas, la imaginación creativa caracterizando a la expresión artística y el raciocinio de las ciencias que formalizan los currículos (idiomas, matemáticas, ciencias biológicas, física,...), es decir por un lado la imaginación con posiblemente una espontaneidad emocional, y por el otro el raciocinio necesario para comprender el principal desarrollo de la confirmación de un contenido determinado a transmitir. Sin embargo, desde una visión de “cómo opera el sujeto”, podemos comprender que tanto en una situación como en otra conviene disponer de las capacidades generales de raciocinio tanto como de aquellas disposiciones particulares que hacen a la original modalidad de participación del individuo. Por lo cual es bien interesante que la alegría, la imaginación y el entusiasmo del desafío de la expresión creativa puedan proporcionar una dinámica también en el esfuerzo de la lógica deductiva empleada para los análisis de las ciencias demostrativas.

Con esta hipótesis metodológica, que hemos experimentado en varios Centros de Educación Infantil, en aulas de la Enseñanza básica y de la Enseñanza media, así como también en los

Proyectos Sociopedagógicos de re-educación familiar, e inclusive en cursos de la Enseñanza superior universitaria, podemos también intentar utilizarla con aquellos que de alguna manera han perdido su correspondiente nivel de estudios pero que actualmente en una reorientación han emprendido nuevos procesos de formación, en los cuales sería interesante que pudiesen encontrarse con otras formas metodológicas aplicadas a los procesos de aprendizaje. Éstas sustituirían a las clásicas modalidades de transmisión de contenidos que les han provocado un desinterés en su anterior tentativa de escolarización. Habría así la posibilidad de que proyectos de Educación no Formal pudiesen experimentar y definir nuevas modalidades ludocreativas para operacionalizar los aprendizajes.

En vez de tener un proyecto de docencia basado en la transmisión de contenidos de las materias tendríamos un proyecto metodológico fundamentado en la atención focalizada en los procesos de aquellos que están aprendiendo, con la expectativa de hacer más atractiva la situación, con mayor participación de quienes aprenden y más gratificante para los docentes que verían a sus aprendientes con la alegría que brinda **el aprender a aprender creativamente.**



2. Interacciones en el campo pedagógico

En la concepción del artexpresión el espacio pedagógico se “muebla” de objetos correspondientes a las áreas de expresión. (Pinceles, pinturas y papel en plástica; ropas e historias en teatro; pelotas, cuerdas, colchonetas en la psicomotricidad; instrumentos sonoros en música; coreografías y símbolos del folclore, ... por nombrar algunos, incluyendo ocasionalmente material de descarte, tan abundante en la sociedad de consumo). Los objetos tienen la virtud de atractivamente incomodar a los individuos que de una manera u otra se aproximan a la necesidad de participar en la interacción, deseando así encontrar una mejor acomodación, que en definitiva es el inicio de una perma-

nente participación en el proceso de la expresión creativa.

Esta confirmación de la interacción sujeto -- objetos -- sujetos ofrece una posibilidad de participación de cada uno que lo hace protagonista incluyendo todo su potencial de imaginación y deseos de aprender, dado que de cierta manera descubre **una nueva forma de ser—en--aprendizajes**, porque los objetos sin cesar le presentan una posibilidad de modificar la realidad para mejor situarse tanto en la tarea frente a los objetos como en las relaciones con los colegas del grupo.

Dichos múltiples objetos son mediadores de los procesos de experimentar habilidades, elaborar raciocinios y asumir la comprensión de una relación de convivencia con los colegas en situaciones que evolucionan día a día y que frecuentemente representan un largo período de vida. Dicho campo pedagógico del artexpresión se recrea cotidianamente tanto para introducir conocimientos de las materias sistematizadas como para las vivencias de principios estéticos o para experimentar la significación de los valores humanos.

Este proceso desafiante tanto para los educandos como para los docentes se sitúa en un dinamismo pedagógico muy distinto de aquellos sustentados en los modelos basados en la transmisión de contenidos. La expresión creativa es una abertura a la diversidad de los protagonismos y corresponde a criterios alternativos de evolución social sugeridos por **la Convención de los**



Derechos del niño, que son fundacionales de nuevas propuestas de Educación en diversos países actualmente.

3. La Participación

El concepto de participación es frecuente en la referencias a reuniones sociales, a los eventos de barrios y ciertamente está muy vinculado al lenguaje de análisis político considerando a la ciudadanía. Por tanto, sería conducente incluir en el proceso educativo la propuesta de pedagogía fundamentada en la expresión dado que allí se inicia el proceso de enseñanza y concomitantemente de educación, solicitando entonces precisamente la participación de cada uno en la alegría de jugar y en el ensayo de creatividad que conllevan a los aprendizajes.

El disfrute del juego está en la participación frente al desafío de mostrar habilidades en los límites de las reglas

del juego; desarrollando la expresión creativa, en la actitud ante los objetos a modificar es fundamental la intención del sujeto que lleva adelante el proceso de transformación.

Estos elementos de ensayo y de asumir iniciativas son la base de la participación. No se sabe aún con certeza si tal o cual forma de pedagogía activa se transfiere a la participación ciudadana, la cual implica múltiples dimensiones de lo socio-político, pero es un camino para modificar la escolaridad que venía siendo un entrenamiento de la dependencia del alumno al profesor sin pasar por opciones del sujeto ante el esfuerzo de aprender. Es decir, venimos insertos en un modelo de habituarse a depender de la relación con la autoridad para lograr su aceptación en vez de instrumentar a las nuevas generaciones para desarrollar un pensamiento propio o al menos un pensamiento que tenga un respaldo en la lógica deductiva que hace más a la objetividad.

La relación con el imaginario en la actividad lúdica, luego continuada en la expresión creativa es un inicio para desenvolver las distintas formas de inteligencia que se necesitan en la comprensión de materias de estudio y en la construcción del conocimiento. Este proceso metodológico necesita de un enlace de lo expresivo con lo conceptual y ello se hace a partir del momento en que identificamos un conflicto pedagógico que interesa develar. Partiendo de él se realiza una articulación a través del método científico, es decir prioritariamente de análisis de información y de procesos lógico-deductivos para asumir un nuevo concepto.

Es esta fase de raciocinio la causa preponderante de desilusión de aquellos que abandonaron su formación en la época acorde a su edad. Y quienes están actualmente retomando su formación luego del desfasaje comunican, en nuestros diálogos de indagación, que precisamente tuvieron dificultades en esa tarea, dificultades que evolucionan en sentimientos de vergüenza o de culpa por recibir el diagnóstico confirmatorio de sus dificultades de aprendizajes. Algunos aún viven esa angustia y sienten la necesidad de liberarse de ella en los nuevos estudios. Se comprende que todos estamos medidos por esa idea evolutiva, que todo niño, todo joven, se afirma en la medida que experimenta su progreso escolar y su integración social como un crecimiento en edad y en la capacidad de mostrar sus habilidades psicomotoras y sus cualidades cognitivas. Factor éste, de valorización personal, muy importante a

considerar en los emprendimientos de Educación no Formal que agrupa los proyectos actualmente indispensables para una tentativa de equidad.

4. Nueva Síntesis

Sin lugar a dudas esta propuesta fundada en la expresión creativa de quien aprende modifica el rol del maestro o del docente, ya que se aproxima al educando y tiene que encontrar una vía de estimulación con el fin de mejorar su autoestima. Por ende las animaciones pedagógicas se manifiestan como instrumento pedagógico más adecuadas que las presentaciones con exposiciones didácticas. El nudo del problema pedagógico actual está en la perspectiva de salir del modelo de transmisión de contenidos para situarse y organizar el proceso de aprendizaje de quien aprende, considerando esta vía de la expresión como propuesta central, incluso buscando que por ella se pueda llegar a un mayor dominio de contenidos técnicos y científicos pero con otras posibilidades **de autodeterminación que el aprender a aprender creativamente solicita.**

La realidad de la sociedad del conocimiento que se entrelaza con la mayor complejidad de los tiempos fractales¹

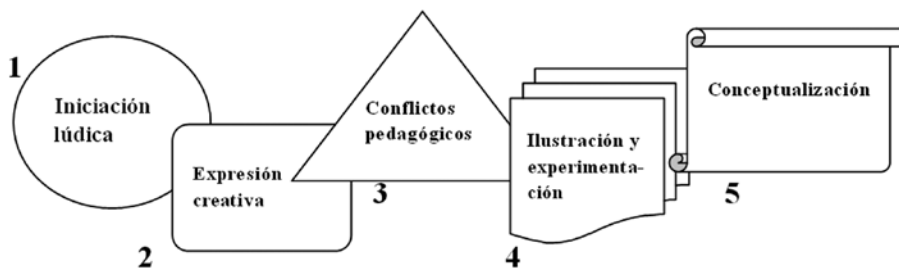
1 **Un fractal** es un objeto semigeométrico cuya estructura básica, fragmentada o irregular se repite a diferentes escalas. El término fue propuesto por el matemático Benoit Mandelbrot en 1975 y deriva del latín "fractus" que significa fracturado. Muchas estructuras naturales son de tipo

solicita que los sistemas de Educación y de Instrucción puedan aproximarse a una finalidad consecuente con la época: que puedan realizar una nueva síntesis entre fines de adquisición cognitiva, experiencias al compartir la convivencia en el respeto a los Derechos Humanos y con posibilidades de desarrollar una comprensión de principios estéticos que permitan completar al ser humano con su expresión creativa.

Nueva síntesis de fines que exigen asumir innovadoras modalidades metodológicas, en resonancia con las realidades sociales.

fractal: forma de las nubes, líneas costeras, perímetro de hojas de árboles,.... **Semejante situación se experimenta en las actuales sociedades.**

Anexo: Secuencia Metodológica



BIBLIOGRAFÍA específica del autor

- “The Righ to Play” Nordan Comunidad; Stockholm 1980
- “Fondements Sociopedagogiques” Revue Psychologie et Pédagogie; ULB 1982
- “Adolescents entre Deux Cultures” L’Harmattan; Paris 1985
- “Psychopédagogie Interculturelle” Del Val; Neuchâtel 1987
- “Expresión Ludocreativa” Nuevos Horizontes; Montevideo 1990
- “Lúdica y Creatividad” Magisterio; Bogotá 2001
- “Pedagogía de la Expresión “ Nuevos Horizontes; Montvideo 2003
- “Artexpression et Créativité” Grupo Magrô; Montevideo 2005;
- “Ludocreatividad y educación” Magisterio, Bogotá 2006
- “Tratado de Educación” Grupo Magrô, Montevideo 2007

PEDAGOGÍA DE LA INTEGRALIDAD O CÓMO ROMPER UNA VASIJA PERFECTA.¹

Lic. Analía Acevedo

Coordinadora CECAP La Paz y

Asistente Territorial Programa Maestros Comunitarios

“Ventana sobre la memoria

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del
adiós.*

*Entonces ocurre la ceremonia de iniciación: el alfarero viejo ofrece
al alfarero joven su pieza mejor.*

*Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.*

...”²

Eduardo Galeano

1 El presente artículo es el resultado de un trabajo expuesto en el 1er. Congreso Latinoamericano de Aprendizaje y conocimiento a través del discurso, las nuevas tecnologías y la escritura, realizado en octubre de 2010, Fac. de Psicología, UDELAR

2 Esta narración de Galeano, sirve de inspiración para una preocupación constante de la integralidad educativa, se divide esta narración en dos partes para seguir la línea de pensamiento propuesta en esta reflexión.

1 Fundamentación

Ésta es una demanda que se ha instalado en los discursos pedagógicos actuales, es una cuestión que siempre inquieta en los educadores y docentes tanto de la educación formal como no formal. Por lo cual -en este trabajo-comparto mis reflexiones frente a los argumentos y vacíos de argumentos³ que componen la *arcilla* educativa.

Si nos preguntamos qué necesitan para vivir en esta sociedad los niños y niñas, los adolescentes y jóvenes, los padres y adultos, sin duda la educación es una de las respuestas inmediatas que surgen. Un concepto tan abarcativo como complejo, que configura un lugar común para todos los ciudadanos en clave de equidad y de derechos. Una educación que apunte a las dimensiones bio psico afectiva y cognitiva del educando, que contemple al ser humano íntegro. Muy sencillo de expresar en los discursos y a veces, difícil de concretar en el cotidiano escolar.

Esta “vasija perfecta” que es la educación y que ha sido comprendida así a lo largo de la modernidad, no nos ha permitido diferenciar con la misma claridad, los contextos y las transformaciones de éstos. O lo que es peor, no nos permitió distinguir que la suma de las partes no significa considerar la integralidad de una propuesta educativa. Para que exista integralidad se requiere “amasar” la arcilla: las aptitudes, las emociones, los deseos que operan en el ser humano como tal, reconociendo

que siempre hay intencionalidad educativa en los procesos pedagógicos.

Por lo cual, esta reflexión revela una preocupación personal sobre los límites y las posibilidades de la “integralidad” educativa. Intenta ahondar en la temática, sin la pretensión de asumir toda su complejidad. Sólo se presenta un camino de búsqueda que sin lugar a dudas, invita a continuar profundizando.

PALABRAS CLAVES

condición humana, educación integral, responsabilidad pedagógica, procesos

COMO ALFAREROS...

Hemos concebido, lo compartimos incluso, que la educación es aquella “obra maestra” que es necesario legar a las nuevas generaciones, cuyo elemento crucial de la tradición implica la capacidad de transmitir “algo” a “alguien”. La vasija perfecta es el ideal omnipresente en la vida escolar y más allá de ella. El problema no radica en la vasija en sí sino en el enfoque que se le ha dado a esta tradición.

La dificultad radica -quizás- en que lo perfecto no puede impedir la creación de nuevas vasijas, o reproducir una y otra vez las mismas vasijas, o decir “así son las vasijas” y enfatizar “aquello no es vasija”, negando que pueda existir un final alternativo. Desde el inicio, pensar la integralidad,

3 Parafraseando a SKLIAR, C. (2007)

implica más preguntas que respuestas, quizás no importa tanto desde dónde partimos, aunque marca la diferencia, sino hacia dónde apunta el esfuerzo y los desvelos educativos ya que los escenarios educativos son cada vez más amplios y las fronteras se evidencian más difusas en los distintos ámbitos educativos.

Es pertinente poner en cuestión algo tan elemental como esta pregunta: ¿De qué hablamos cuando se enuncia *integralidad educativa*? Ya que seguramente, no todos los actores e instituciones “dicen” o visualizan la misma interpretación de lo que implica este concepto. Es más: frente a un determinado hecho o sujeto, podemos convenir con cierta gracilidad que no todos vemos lo mismo. La mirada, el enfoque, las variables, las tonalidades son tan únicas como los sujetos. La integralidad, por cierto, tiene que ver también con los contenidos, con las metodologías y estrategias, pero además con la mirada inter- intra disciplinaria, lo cual implica una concepción global, abierta, desprejuiciada y expansiva de la condición humana, capaz de mirar *integralmente* al sujeto de la educación.

Si aceptamos que la educación sigue siendo una matriz válida para la formación ciudadana de los sujetos, irrumpe esta interrogante ¿la “obra maestra” permite la posibilidad de *nuevas y diversas* vasijas? Se parte tal vez, de una premisa “El concepto “formación” alude a un proceso en el cual algo o alguien adquiere una determinada “forma”. (Cullen, 2009) Esto que men-

ciona el autor, nos remite al concepto del alfarero, que amasa una arcilla nueva cada vez, que da forma y da formas nuevas cada vez en el moldeado de la arcilla. El alfarero moldea la arcilla, el educador y los docentes trabajamos con la arcilla humana. Este matiz conduce a replantearse el tema de las relaciones y vínculos que aluden necesariamente a la condición humana de los sujetos y al mismo tiempo a esos... otros/as tan humanos como uno mismo.

2. Romper estructuras, dando cabida a la condición humana

Esa condición humana involucra en definitiva, todas las dimensiones que hacen a lo humano en tanto ser en el mundo, un ser bio-psico-afectivo-socio- sexual- histórico- temporal y cultural, tal cual es la *humanidad* de lo humano, en tanto ser condicionado pero no determinado, como insiste el pensamiento freireano:

“Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. (FREIRE 2004:6)

Aceptar la condición humana implica dar el primer paso para pensar esto de la integralidad. Tal vez, las palabras de Cullen pueden alertarnos de un

camino posible para pensar esto de dar forma “*Sepamos convertirnos en narradores distintos y diferentes, que armamos y desarmamos el gran relato de la vida y de la historia, simplemente porque vivimos y actuamos con sentido.*” (CULLEN, 2009)

Como el alfarero –los docentes y educadores- estamos convocados a ser artistas de grandes obras, porque el ser humano es una obra de magnitud que exige asumir la responsabilidad de su formación, con altura artística recuperando el valor de la reinención en dicho proceso. Este tema considero que necesita atenderse con más cuidado y detalle a todo nivel, incluyendo las políticas educativas, pues, para consolidar la integralidad urge la promoción de un discurso que concentre la confluencia de los actores educativos a todo nivel, lo que equivale a decir, en consonancia con las decisiones en clave integral que se realicen.

Dar cabida a la condición humana, presupone un tema que atiende la narración de Galeano el alfarero viejo transfiere algo al joven, asume la “transmisión de”, por lo tanto, exige enseñanza-aprendizaje, conceptos que no pueden pensarse aislados, que mantienen una relación dialógica entre sí y que se retroalimentan especialmente para pensar el proceso educativo desde la integralidad y desde la concepción integrada de ambos conceptos. Hay algo que tiene que ver sólo con el enseñante y hay otra punta que tiene que ver sólo con el aprendiente: entre ambos está el vínculo educativo o el acon-

tecimiento educativo. De este modo se legitima o no “eso” que *se da* y que *se recibe* dialécticamente, por cierto, vínculo subjetivo y subjetivante cargado de distintas significancias y por lo tanto acarreado “la mochila” de sus dificultades.

3. Integralidad sí, pero...

Es bueno reconocer algunas tensiones que plantea la integralidad, una de las más recurrentes -no siempre la más reconocida- es la que trata de las diferencias estructurales e institucionales que polucionan el ambiente educativo. Hay “corporativismos”, “islas”, “defensas de la chacra a la cual pertenezco” que no colaboran en la apertura necesaria para la integralidad. En definitiva es la constatación subyacente o explícita de las miradas parciales, fragmentarias, sectoriales que tensionan las relaciones, los vínculos, los hilos invisibles del poder y la arbitrariedad que tanto daño opera en el sistema educativo en general y en la relación pedagógica en particular. La integralidad choca con la resistencia de los muros y de las culturas organizativas particulares. En ocasiones los centros educativos se vuelven trincheras que deshabilitan y excluyen escondiendo quizás la fragilidad de una institución erosionada a su vez por omisiones o negligencias de diversa magnitud.

Por otra parte, la sensación de incompletad, que late siempre en los educadores, es otra dificultad que empaña la mirada positiva de los agentes

educativos “El no-todo está, en efecto, en el corazón de cada institución” (Di Caccia en García Molina, 2003). Esa sensación de incompletud del otro⁴, esa búsqueda estéril de “completar” lo que al otro le falta.

Aún es más complejo este punto si la integralidad tiene en su génesis el límite de “EL OTRO”. La alteridad sigue siendo un concepto en cuestión permanente para el ámbito educativo y para el proceso pedagógico en particular, pues revela, en definitiva, que el otro siempre es un enigma, algo a revelar, a conocer, a sondear, a “formar”, a “moldear” y hasta a matricular. Por lo antedicho, en ocasiones, resulta problematizante *“Reconocer el inter-sujeto, es decir focalizarse en la relación, registrar la presencia y/o la ausencia de “ese otro” (IVERN 2004)*

Como si este tema fuera sencillo, se suma un ingrediente que problematiza aún más este tema: el otro ¿es un interlocutor válido? Hay una idea recurrente sobre los agentes educativos que apunta a los componentes endógenos y exógenos al acontecimiento educativo

y al sistema educativo: ¿El otro puede opinar? ¿Desde qué lugar recibo- acepto- convalido- a ese otro?⁵ ¿Cuáles son las intencionalidades existentes para pensar la integralidad educativa?

Finalmente, cabe apelar a la humildad y la mirada crítica introspectiva para captar otra de las tensiones que plantea la noción de integralidad, la dificultad de des-centralizar(se). La interacción que implica la integralidad, choca a menudo con los egos, los “centrismos” que se han agudizado en el modo de entender el hecho educativo en los pedagogos y profesionales de la educación en general. Qué difícil se nos hace des-centralizar para que el otro acceda, para que el otro se expanda, para que el sujeto de la educación, que en definitiva es el otro al que “se educa” pueda tener lugar, voz y voto en el cotidiano escolar y en el proyecto institucional. A veces, este tema lastima profundo a muchos sujetos pedagógicos, cuando el abuso y la arrogancia de la tarea educativa se exponen sin límites y sin privaciones.

4 En este sentido hay conceptos complementarios que aportan varios autores: Larrosa, Skliar que de alguna forma aportan que se teme más a lo que no sabemos, a lo que desconocemos del otro cuando se mira desde una relación jerárquica, desde una lógica explicativa, que empobrece y empequeñece al otro. Estos argumentos se heredan y se subrayan con fuerza en lo discursivo escolar y muchas veces se sostiene en la aridez de una lógica que reproduce sin decodificar demasiado el sostén teórico de los mismos.

5 Para complejizarlo aún más, propongo pensar en este concepto que sostiene Meirieu: “debemos pues, manejar a la vez la exigencia de lo mejor y la aceptación de lo peor, y sobretodo, es preciso que la aceptación de lo peor no nos haga renunciar a la exigencia de lo mejor” (Meirieu, 2001)

4. Finalmente...atreverse a romper la obra maestra

Para ello retomo el relato de Galeano:

“Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.” (GALEANO)

Romper esa obra maestra, duelo, quiebre, significa la capacidad de vencer las propias resistencias a la pasividad y al efecto tentador de la comodidad (“Para qué” “así estoy bien” “qué puedo hacer yo”). Alejarse de la contemplación pasiva, es asumir la acción como hecho educativo relevante. Implica no desechar aquello que se brindó con tanto esmero, tampoco es olvidarla, la resistencia inteligente es hurgar con qué memoria educativa contamos, como se cuestiona Cullen (2009:60). Estrellar la vasija contra el suelo, quizás tiene mucho de valentía y de riesgo. El alfarero joven hizo una elección en su propio camino de aprendizaje, tomó una decisión o unas decisiones, como ser autónomo y libre que es. Aprendió que la vasija no es lo importante, sino el proceso. ¡Aprendió! De esta “experiencia” supo encarnar una nueva vivencia.

El alfarero joven, también tiene responsabilidad y autoría en esta historia. No rompe la vasija que se le legó, con el fin de la destrucción o de la negación del camino realizado. La estrella contra el suelo y toma los peda-

bitos para hacer algo nuevo con éstos en su *nueva arcilla*. Quizás a partir de esta narración, podemos pensar algunas claves que hacen a la integralidad: asumir la **responsabilidad pedagógica** significa “hacernos cargo” de la tarea pedagógica. Se trata de realizar una mirada introspectiva y crítica, por ejemplo, intentando no pensar tanto en lo que “no aprenden ellos” sino focalizarse en lo que se “enseña”, en lo que se transmite y en lo que se transfiere.

Integralidad –desde esta impronta- supone apertura, **construcción colectiva**, recuperar el valor de “tribu”, el valor de la mirada... no todos “vemos lo mismo”. Algo que puede ser “re-creado” y “co-producido” cuando nos animamos a estrellar la vasija...Lo colectivo visto como enriquecimiento, como intercambio, como retro-alimentación, como ingrediente que aporta, que me permite mirar, pensar o sentir algo inédito.

Entonces, romper esa vasija perfecta y tomar los pedacitos del suelo, implica tomar la materia prima y permitir una nueva creación. Es amasar una nueva arcilla y hacer *algo nuevo* con ello. Los pedacitos de la vasija si están sueltos, no cooperan en la integralidad de una propuesta educativa, por más valiosos que sean en sí mismos. Involucra **atender el proceso** en el medio de múltiples caminos posibles. Intima a los educadores, a creer en una **experiencia vital con proyectos**, como ingrediente sustantivo de la arcilla del ser humano. Por lo general, el énfasis está en los resultados ya sean logros o

fracasos, en los temas pedagógicos se necesita priorizar el proceso y los tiempos adaptados o contextualizados a los múltiples escenarios y sujetos que forman parte de la tarea educativa.

A menudo, una actitud proactiva, es entusiasta en la defensa de algunos pilares, se consolida aceptando correr algunos riesgos, incluso atreviéndose a romper algunas “obras maestras”. Asumir la responsabilidad pedagógica de la tarea educativa en lo cotidiano, implica asumir exigencias y compromisos del hacer educativo. Es estar siempre cuestionando nuestras propias decisiones, revisar nuestras certezas, atrevernos a cambiar formatos, diseñar estrategias alternativas, planificar y evaluar de modo sistémico nuestras propias prácticas. Cumplimiento del trabajo, disfrutando de lo que se hace. Pero también es delimitar con claridad algunas cuestiones irrenunciables de toda propuesta pedagógica: acordando algunas cosas: “esto sí”-“esto no”, pues siempre está la posibilidad de la negociación, del contrato tanto como de aquello que no puede estar en cuestión y que se vincula a lo genuino de la tarea educativa. Por consiguiente, implica asumir la asertividad de quien lleva adelante parte de la tarea, la defensa del lugar del otro y que hace a la construcción de una arcilla que amasada habilita nuevas formas, atendiendo la diversidad de la condición humana. La responsabilidad permite asumir la confianza en “lo que hago”, “lo que digo” más que lo que “hacen” o “dicen” esos otros, incontratables, indescifrables, en todo proceso

pedagógico que se jacte de autónomo y emancipador.

Claro, nadie da lo que no tiene, y para *liberar*, necesito “liberarme”, para *emancipar*, necesito “emanciparme”, para *habilitar* necesito autonomía. Comparto la idea de autoría de pensamiento que maneja Fernández (2009) lo que sintéticamente significa que el otro sea capaz de pensar por sí mismo, sin manipulaciones ni limitaciones de ningún tipo, corriendo el riesgo incluso, de que piense absolutamente distinto a lo que promueve, defiende y relata “el otro”, “yo”, léase docente-adulto-educador. “*Pensar supone responsabilizarse de lo pensado*” afirma Fernández, no podemos expropiarlo de sus posibilidades ni del derecho de marcar su propio rumbo, de darle cabida a que sea “autor” de “su obra”, pero tampoco liberarlo de sus compromisos y de las repercusiones que su autoría tiene para sí mismo y los demás.

La integralidad por cierto, tiene mucho que ver con la capacidad de todos los agentes educativos **de subrayar las posibilidades del otro**, atendiendo sus capacidades y potencialidades, aceptando los tiempos distintos y por cierto, confiando en la posibilidad de la superación. La integralidad habilita **evaluar la empatía** en clave de supuesto pedagógico pertinente, de ensayar incluso con la posibilidad del error y esto sólo podrá ser viable cuando se conquiste armónicamente el discurso con las prácticas. “*Si la experiencia humana no puede eludir la experiencia de la contingencia, es sólo a partir*

de esta experiencia que puede iniciarse un viaje de formación” Por tanto la pedagogía tiene un componente “experiencia” y por consiguiente subjetivo, testimonial, incontrolable para los poderes institucionales” (Mélích en Skliar, 2007) Afortunadamente no todo es controlable y predecible en la educación y en los procesos pedagógicos.

Saber-se humano: único, distinto, implica asumir *diversos y distintos* seres humanos, es reconocer la pluralidad de vasijas, que nos invita a los agentes de la educación a “amar la arcilla que hay en nuestras manos”⁶ reconociendo la singularidad y peculiaridad de texturas y de formas. Nuevos alfareros y nuevas vasijas nos alientan a afirmar que lo mejor aún está por venir.

BIBLIOGRAFÍA

CULLEN, C.: *Entrañas éticas de la identidad docente*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires, 2009.

FERNÁNDEZ, A.: “*La sexualidad atrapada en la señorita maestra*”. Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo, 2004.

GARCIA MOLINA, J.: *Dar (la) palabra. Deseo y don y ética en educación social*. Gedisa, Barcelona, 2003.

MEIRIEU, PH.: *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

La opción de educar. Ética y pedagogía, Octaedro, 2001.

MORIN, E.: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

PUIGGRÓS, A, y DUSSEL, I.: *En los límites de la educación*, Editorial Homosapiens, Rosario, 1999.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN Y TRABAJO, *Aportes para una construcción colectiva*, MEC, Montevideo, 2009.

SKLIAR, C.: *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Noveduc, Buenos Aires, 2007.

6 Alude a la canción de Silvio Rodríguez “Sólo el amor” que expresa poéticamente: “Debes amar la arcilla que va en tus manos/debes amar su arena hasta la locura/y si no, no la emprendas que será en vano/ sólo el amor alumbra lo que perdura/ sólo el amor convierte en milagro el barro / sólo el amor alumbra lo que perdura / sólo el amor convierte en milagro el barro.” Del disco “Causas y azares”

ANIMACIÓN SOCIO CULTURAL EN ESPACIOS URBANOS: PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL¹

Evelcy Monteiro Machado

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Profesora del Programa de Post-graduación de la Universidad Federal de Paraná, Brasil.

Miembro del grupo de investigación Pedagogía Social, CNPQ/USP, Brasil.

1. Introducción

La concentración de la población en los centros urbanos, que se acentuó en las últimas décadas es un fenómeno mundial. Esta transformación en la distribución de los sujetos y de las comunidades es el reflejo de las direcciones y de la etapa de desarrollo asumida por la sociedad. Resultado de múltiples factores de bases sociales, económicas, políticas y culturales que han aumentado desde la Revolución Industrial. Estos factores vuelven explícitas, en las relaciones que se establecen, contradicciones inherentes a la convivencia en espacios más restringidos entre sujetos con sus diferencias y diversidades. Tal concentración en las ciudades, al mismo tiempo que expresa nuevas necesidades y demandas socio educativas, representa un desafío en la búsqueda de soluciones para las situaciones señaladas, un desafío para nuevas acciones e intervenciones socio educativas y un desafío para evaluar y analizar proyectos ya existentes con el objetivo de lograr una praxis adecuada al área.

En esta discusión que toma como punto de referencia la Animación Socio-cultural y sus interacciones, se consideró la inserción de la dimensión cultural en la Animación Social como una respuesta a necesidades básicas y dinamizadoras de las ciudades.

1 Traducción del portugués: Mercedes Denis

En los Informes Mundiales de las Naciones Unidas sobre asentamientos humanos, se verifica que más de la mitad de la población del planeta habita en áreas urbanas, especialmente situadas en grandes polos metropolitanos. Entre las tendencias demográficas proyectadas para el siglo 21 se destaca más allá de la urbanización, el envejecimiento de la población. En el evento “Aspectos urbanos y habitacionales en una sociedad que envejece” se señaló que “La población urbana, que ya corresponde a la mitad de la humanidad, se duplicará de aquí a 2050, de acuerdo con la ONU. Por otro lado, si hoy existen cerca de 600 millones de personas con más de 60 años, en 2050 la población de esa franja etárea será de casi 2 billones”.

Pensar la ciudad en su totalidad es una de las alternativas desafiantes para dar calidad de vida a sus habitantes. Calidad de vida a todos, desde los niños a las personas mayores. Ésta es una utopía de la década del 70 del siglo pasado que fue incorporada y asumida por diversas ciudades en diferentes partes del mundo con significativos logros sociales. Significa transformar la ciudad a partir de todas las instancias públicas locales y con la participación de todos los ciudadanos. Buscando los intereses comunes, desarrollar e integrar proyectos sociales y culturales con un enfoque educativo, proporciona la posibilidad de construir una **Ciudad Educadora**. Trilla² (1997, págs. 7-10)

2 En la introducción del libro, se puede aprender que mismo en contextos en que

destaca, para viabilizar un proyecto de esa naturaleza y cobertura, la necesidad de una actividad inicial sensibilizadora dirigida a todos los ciudadanos independientemente de su papel en la estructura social o de poder de la ciudad. Porque la responsabilidad de hacer una ciudad más civilizada, pacífica, democrática, justa y acogedora, tiene que ser compartida. Aquellos que ejercen el poder político y de gestión de gobierno, deben asumir la responsabilidad de impulsar el desarrollo, la integración y la participación activa de la ciudadanía. El sentimiento de pertenencia y responsabilidad con la ciudad por parte de los ciudadanos, es un proceso que se construye colectivamente.

Conocer la ciudad es el primer y más básico paso para la implementación del proyecto de ciudad educadora. El propio conocimiento del espacio urbano, de sus espacios y actividades educativas formales, no formales e informales, El conocimiento de la vida cotidiana social y cultural de individuos y grupos, los anhelos, las demandas, los conflictos...revelan y devuelven la ciudad a sus habitantes.

Para Guita³, es importante la preservación de la vida en la comunidad.

tal área ya se presenta más avanzada, hay necesidad de constante orientación y estructuración, tanto en el campo práctico como teórico. Se refuerza la importancia de retomar a lo teórico y de reflexionar sobre la práctica.

3 Guita Debert, que integra la coordinación del área de Ciencias Humanas y Sociales de FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) y coordina

Cuando se trata de preservar la calidad de vida de las personas mayores, el individuo debería permanecer siempre en la misma casa, o barrio. Subraya la antropóloga: “Pero esto no siempre es verdad, porque la dinámica urbana es muy intensa. Los barrios pueden pasar por rápidos procesos de degradación. O pueden pasar por un súbito enriquecimiento, provocando que los antiguos moradores desaparezcan. En esos casos, las pérdidas para la colectividad están muy presentes. La idea de comunidad es siempre buena y debe permanecer y ser revisada”.

2. La Animación Socio Cultural en espacios urbanos

En este escenario se inserta la Pedagogía Social, como una teoría dirigida a una práctica y reflejo de esa práctica, que se presenta como de referencia para acciones socioeducativas dirigidas a las necesidades de la ciudad. La Animación Socio-cultural, una de las áreas específicas de la Pedagogía Social, ya se hace presente en algunas intervenciones, pero todavía necesita profundizar las discusiones sobre las relaciones del campo teórico con las áreas afines y sobre la formación profesional específica.

De esta manera, se hace necesario no solamente apuntar a la Animación

Socio-cultural, como una alternativa de atención a las ciudades, llevándolas a ser verdaderamente Ciudades Educadoras, sino también avanzar en la comprensión de su cobertura, proyectándose en la dirección de una profesionalización emergente y necesaria.

Esta es una demanda presente en toda América Latina. Es la solicitud de políticas socio culturales, de acciones sociales y culturales efectivas, diversificadas, coherentes y de valorización del área, mediante la calificación profesional.

La Animación Socio-cultural comprende un amplio conjunto de actividades relacionadas al desarrollo social y cultural de individuos, grupos o comunidades. Sus raíces las encontramos en Francia (UCAR, 1992, págs.9-36), en el período de post-guerra y se desarrolló de manera particular en los diferentes países. No hay consenso en torno a su conceptualización y delimitación, de la misma forma que con respecto a la Pedagogía Social.

Esta diversidad se explica, ya que por Animación Socio-cultural (en adelante ASC) se puede comprender *una función social, una actitud o mentalidad, una profesión e incluso un conjunto de técnicas y métodos específicos. De ahí la gran diversidad de acepciones, aparentemente contradictorias.* (MONERA, 1992, pág. 39)

En un sentido educativo, apropiándose del concepto de Caride (1992, op.cit, pág. 106), la ASC puede ser entendida como:

el Núcleo de Estudios de Género Pagu de la Unicamp, destacó que trabajar con la vejez representa un enorme desafío, ya que la cuestión pasó por muchas modificaciones recientes.

*Toda aquella acción o conjunto de acciones dirigidas a la elaboración y desarrollo de un proyecto, esencialmente práctico, de sensibilización, participación e integración sociocultural de los individuos, los grupos y/o las instituciones en el seno de una comunidad, para promover las transformaciones o cambios requeridos para una calidad de vida ajustada a la construcción crítica de la realidad.*⁴

Se evidencia el carácter práctico, de intervención en la realidad, en el cual se desarrolla la ASC (ANDEREGG, E., 1981). Según Quintana (coord., 1992 op. cit.), animación y praxis surgieron como tales, esa es su razón de ser; entre tanto, necesita de referencias teóricas para darle sustento, y de investigación para reelaborar la teoría, posibilitándose así la elaboración de una teoría de la ASC.

Se presenta como una forma de educación relacionada pero no exclusiva de la educación permanente y de adultos, que se vincula al desarrollo y la transformación.

Educación de adultos y ASC interactúan como subconjuntos de la educación permanente (ibid), que ha

4 Resalta Ucar, en el estudio sobre delimitación histórico-conceptual de la Animación Socio-cultural, la pluralidad de enfoques dada al tema. Presenta el concepto de Caride en el grupo de los que reelaboran a partir del análisis de otros conceptos o definiciones. El grupo, entre los cuales se encuentra Caride, entre otros aspectos, al conceptualizar el tema, parte de lo que no es ASC. Este estudio de Ucar retoma análisis anteriores como el de Barardo. (UCAR, 1992, op. cit; BARARDO, 1982, p. 11-23)

tenido un énfasis central en el desarrollo comunitario e intervenciones culturales, en política cultural, en acción cultural, en democratización cultural y en democracia cultural. Esta intervención cultural, conforme a Grosjean e Ingberg (1980) se supone como superación de conflictos difusión *versus* animación cultural, y consecuencias de la democratización de la cultura *versus* democracia cultural, integrándolas como etapas complementarias del proceso. En la difusión y democratización, los individuos y comunidades participan como receptores de cultura, y en la animación y democracia la participación es activa, siendo los agentes del proceso.

La participación de la comunidad en todas las fases del proceso, es aquello que hace la diferencia asegurando continuidad y con ella el éxito de las intervenciones socioeducativas.

La ASC se aproxima a la Educación Popular cuando interfiere en la realidad de individuos y grupos, para concientizarlos o para transformarlos; no obstante, difiere al tomar la propia realidad de los participantes como referencia del proceso y no a la escuela y su saber estructurado (MONERA (2), 1992, op.cit.).

Para Trilla, la ASC representa una "reactualización de los movimientos de cultura popular"(1996, pág. 88).

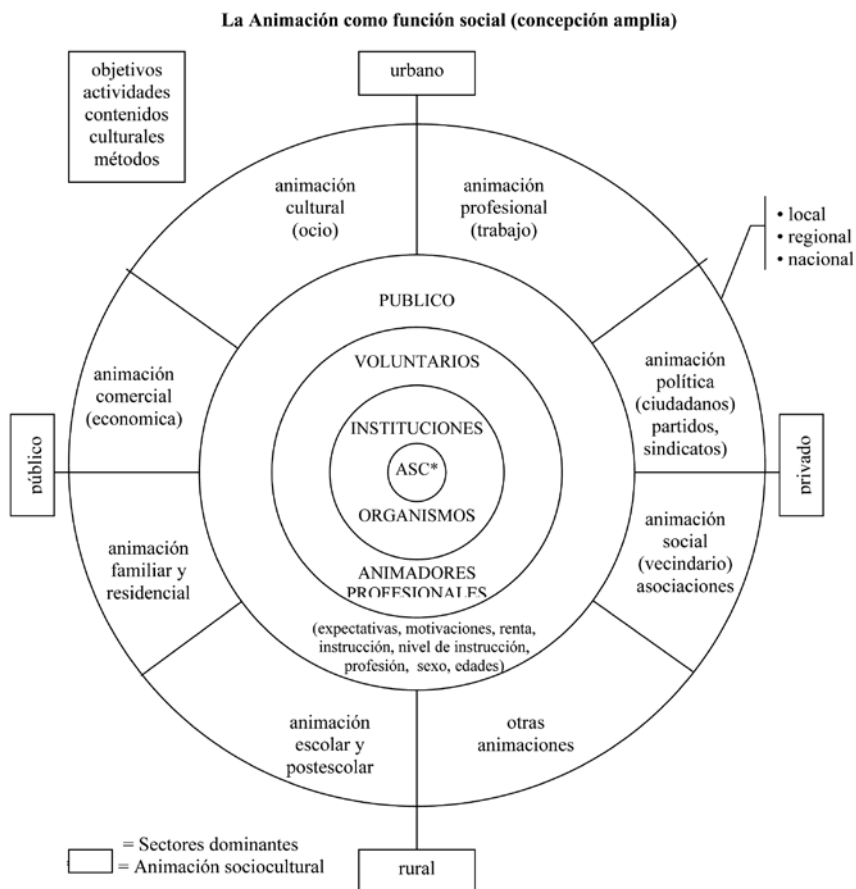
La ASC puede también ser identificada como una pedagogía para el tiempo libre o de ocio en sus propuestas de

intervención, en especial las dirigidas a los adultos.

Siendo un espacio bien definido en educación no formal, la ASC puede desarrollarse a su vez en el ámbito informal y en el formal. Caride (1988, págs. 69-80) destaca no sólo la posibilidad sino también la importancia de la integración de la ASC en la educación formal. Sugiere cambios para posibilitar una mayor cobertura de las actividades en las escuelas, teniendo el maestro o profesor el rol de agente de interacción entre educación cultural y sociedad. Aproxima la escuela a la vida comunitaria, a la participación social, en un contexto de educación permanente, de participación y reflexión presentes en propuestas de educadores, entre las cuales la de Paulo Freire (1971).

La amplitud de las posibilidades de acciones de ASC acompaña la diversidad de los proyectos propuestos, entre ellos, los de una Ciudad Educadora.

Se destina también a un amplio rango de destinatarios (niños, jóvenes, adultos, ancianos, prisioneros, habitantes de áreas rurales...). De manera general, estos proyectos están asociados a aspectos artísticos y culturales (artesánías, teatro, música, cine...), deportivos (juegos, campeonatos...), políticos, sociales y reivindicativos (manifestaciones, movilizaciones...) e intelectuales (debates, conferencias, grupos de intercambio de experiencias). Debido a esta diversidad, pueden ser desarrollados en lugares fijos, como plazas, parques y campings, o en locales itinerantes, como teatros móviles, bibliotecas móviles. Se enriquecen con el apoyo de los medios de comunicación de masas, como radio, TV, revistas y diarios. De la misma forma, pueden realizarse en áreas urbanas o rurales, en períodos de vacaciones o de trabajo, a través de la iniciativa privada y principalmente, bajo la responsabilidad del sector público, como se muestra en el siguiente cuadro.



Fuente: Besnard (1990)

Recurrimos a Besnard (1990, pág. 265) para ilustrar todo aquello que puede abarcar la ASC y su interacción con el contexto, en la primera parte del esquema síntesis sobre el área, denominado *La animación como función social (concepción amplia)*. En el esquema presentado, el autor relaciona la animación con las instituciones responsables, los animadores profesionales y voluntarios, con el público objetivo y el ámbito de la animación, más allá de la estructura de apoyo y local de intervención.

La ASC, tanto en Europa como en América Latina, es un área completa, que se amplía y se altera en función de paradigmas, así como de los contextos en los que los proyectos son implementados⁵.

Tales diversificaciones, que representan la propia área de ASC en la teoría y en la práctica, a pesar de que

⁵ Sobre los espacios delimitados de la ASC, el tema es explorado y analizado en QUINTANA, J. M^a. *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid, Narcea.1993.

no se muestran como modelos a ser repetidos, sirven como referencia a ser explorada, analizada y adaptada a los diferentes contextos.

Según Requejo (1992, op.cit. págs.49-72), las perspectivas de los principios de la ASC apoyados en el paradigma cultural presentan tres enfoques:

- *Educación anticipativa e innovadora: principio de problematización y creatividad.* Se destaca la necesidad de situar al hombre en la complejidad del mundo, con su acentuado ritmo de cambios, para que por medio de la interacción, trascienda el significado individual, comparando contexto y superando conflictos entre estructuras del pasado, el presente y perspectivas de futuro. La dimensión ética es *alentar la solidaridad en el tiempo.*
- *Educación participativa: principio de la participación.* Se resalta que los proyectos de ASCI tienen como base la educación para la práctica social, que exige acción participativa y una política de participación de los individuos y la sociedad. La dimensión ética, en esta segun-

da perspectiva, es *ser agente de su propia transformación.*

- *Educación para la concientización: principio de libertad y creatividad.* Se refiere a la necesidad de actitudes liberadoras a partir de las acciones creativas de personas y grupos. Se apoya en las propuestas de Freire (1971, op.cit) para presentar la tercera dimensión ética, la de *pasar de ser objeto a ser sujeto*, dimensión que se interrelaciona con las anteriores.

En síntesis, una sociedad en transformación que permanece con un acentuado aumento de población, de concentración urbana, y donde se vive pero está siendo desafiada a encontrar alternativas para vivir mejor, con más paz y menos desigualdades. Las perspectivas y principios señalados por Requejo de *Educación anticipativa e innovadora: principio de problematización y creatividad; de Educación participativa: principio de participación; y de Educación para la concientización: principio de libertad y creatividad*, posibilitan fundamentar las intervenciones socio educativas discutidas sobre la óptica de la Animación Socio-cultural y transformar los aglomerados humanos en Ciudades Educadoras.

REFERENCIAS

- ANDER-EGG, E.:** Práctica y animación sociocultural. En: QUINTANA, J. M^a. (Coord.) *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Narcea, 1992.
- BARADO, J. M.:** La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración. En: *Documentación Social*, 49. 1982 p. 11-23
- BESNARD, P.:** La animación sociocultural y el desarrollo comunitario en el entorno urbano. En: AJUNTAMENT DE BARCELONA. *La ciudad educadora*. I Congrés Internacional de Cuitats Educadores. Barcelona. 1990.
- CARIDE, J.A.:** Educación y animación sociocultural: la pedagogía social como modelo de intervención. En: QUINTANA, J. M^a. (Coord.) *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Narcea, 1992.
- CARIDE, J. A.:** De los profesores, la escuela y la animación sociocultural. En: *Educar*. 13. 1988. p. 69-80.
- FREIRE, P.:** *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- GROSJEAN, E.; INGBERG, H.:** Implicaciones de una política de animación sociocultural. En: VARIOS. *Animación sociocultural*. Madrid, Ministerio da Cultura, 1980.
- MONERA, M.L.(1):** La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación. En: QUINTANA, J. M^a. (Coord.) *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Narcea, 1992.
- MONERA, M. L.(2):** Los animadores socioculturales: su personalidad y su tipología. En: QUINTANA, J. M^a. (Coord.): *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Narcea, 1992.
- QUINTANA, J. M^a. (Coord.):** *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Narcea, 1992.
- QUINTANA, J. M^a.:** *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid, Narcea, 1993.
- REQUEJO, A.:** Educación y animación sociocultural: Perspectivas antropológicas y bases éticas. En: QUINTANA, J. M^a. (Coord.) *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid, Narcea, 1992. p. 49-72.
- TRILLA, J.:** *La educación fuera de la escuela*. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona, Editorial Ariel, 1996.
- TRILLA, J. (Coord.):** *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, 1997.
- UCAR, M.X.:** *La animación sociocultural: delimitación histórico-conceptual*. Barcelona, CEAC, 1992.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN JÓVENES Y ADULTOS: ¿PARA QUÉ?

Una breve reflexión sobre las prácticas de la Educación Ambiental (EA)

Laura Barcia

Profesora en Ciencias Naturales

Coordinadora de la Red Nacional de Educación Ambiental
para el Desarrollo Humano Sustentable (ReNEA),

1. Resumen

Cuando uno comienza a leer un artículo relacionado con la Educación ambiental, es inexorable imaginarse inmediatamente a una maestra con sus alumnos trabajando en una huerta orgánica, reciclando papel, clasificando basura o plantando árboles. Pareciera que la EA es sólo una cuestión de la escuela, para niños, relegada al simple deseo que las cosas mejoren, porque, claro, los niños son la esperanza del mañana. Sin embargo, decir que la Educación ambiental es fundamental es políticamente correcto, tanto, como increíblemente urgente su revalorización como un elemento esencial del Desarrollo sustentable. Más allá de las concepciones que encierran las prácticas de EA tanto en el ámbito formal (escuelas, liceos, utu y la universidad) como en el llamado ámbito no formal, se hace imperiosa una reflexión que integre a todos los pasos dados, incorpore definitivamente las dimensiones espacial y temporal sin relegar la dimensión socio-económica, asuma un abordaje complejo e interdisciplinar y permita la construcción de sustentabilidades a partir del ejercicio de una ética que abarque a todos los ciudadanos, transformándolos en promotores de calidad de vida de y en sus entornos más cercanos.

Estas breves reflexiones abordan sólo una mirada sobre las prácticas educativas en EA, dejando para otro momento el perfil del educador ambiental no formal, su capacitación profesional y las políticas educativas de EA.

2. ¿Qué es? ¿A qué se llama Educación ambiental?

Aún persisten en el imaginario de la gente confusiones respecto a la definición, fines y metodologías propias de la EA. ¿Por qué? Porque aún conviven, tanto en ámbitos formales como no formales, muchas formas distintas de hacer EA, distintas visiones, perspectivas y finalidades didácticas, las mismas que se fueron dando a lo largo de su corta historia, prácticas llevadas tanto como por instituciones u organizaciones como por docentes de los distintos niveles. Así, en la década de los '70 en sus inicios la EA se centró sólo en medidas ecologistas de problemáticas mundiales, reaccionando sólo a temas de contaminación y enmarcada teóricamente dentro de las Ciencias naturales; en nuestros días, estas prácticas siguen presentes cuando por ejemplo se motiva el tema ambiental sólo a partir de los problemas de la capa de ozono o fenómenos contaminantes ajenos a la realidad del alumno. Ya en los '80s, la orientación fue virando a un conservacionismo extremo, abordando al ambiente sólo en sus aspectos físicos y biológicos, preocupándose básicamente por la protección de especies y de los recursos, desde una perspectiva puramente ecológica con una profunda visión catastrofista; este enfoque es de los más frecuentes en las prácticas actuales al poner el acento sólo en la gravedad de la situación planetaria mundial, por ejemplo en el número de especies extinguidas por día o hasta el momento (cifras que revisten impor-

tancia si el mensaje es para un adulto o para estudios científicos, no para niños), o al resaltar los aspectos más dramáticos de un posible escenario futuro, haciendo una especie de amarillismo ecológico asignándole a la naturaleza sesgos vengativos y revanchistas, pero sin abordar problemáticas locales ni de conocimiento de los ambientes más cercanos. Finalmente hacia los '90s y ya en este siglo, se comienzan a incorporar como esenciales a los fines de la EA conceptos de sustentabilidad y de desarrollo, integrando miradas más holísticas e interdisciplinarias las cuales han permitido abordar de manera multifacética una realidad ambiental compleja; sin embargo persisten ejemplos de experiencias centradas sólo en la enseñanza de formas más sustentables de utilización de los recursos (consumo responsable del agua, reciclaje del papel o de la basura, paseos enmarcados en clave de turismo sustentable, etc.) pero de manera desarticulada y sin integrar el ambiente próximo del alumno, lo cual impide que se pueda asumir una perspectiva crítica frente al paradigma dominante que disocia al hombre con la naturaleza .

Entonces, comprendidas estas visiones, pasemos a conceptualizaciones que permitan entender a la EA. En este sentido, María Novo dice:

“La educación ambiental es la construcción del conocimiento sobre el ambiente. Es una operación transaccional en la cual operan las cualidades y problemas del entorno y por otro los marcos de referencia que integran la estructura cog-

nitiva del que aprende. Tiene como objetivo último que las personas desarrollen conductas correctas respecto del uso de los recursos y de su entorno, de acuerdo con valores asumidos libre y responsablemente.”

En cuanto a los fines de la EA, Achkar, Domínguez y Pesce los definen como:

“La finalidad última debería ser la construcción de una racionalidad socio-ambiental con el objetivo de diseñar estilos sustentables que tiendan al logro del mejoramiento de la calidad de vida” de la persona y de todas las personas” y que sean lo suficientemente flexibles para que se reajusten y retroalimenten dinámicamente dada la complejidad de la realidad”

Por lo tanto, para que una experiencia de EA realmente lo sea, deberá ser una construcción colectiva de saberes ambientales, respetuosa de la cultura y edad del alumno, saberes contextualizados que deben llevar a un cambio de conductas, con el fin último de mejorar la calidad de vida de toda una comunidad. A lo dicho, deberíamos agregar: la EA como proceso de enseñanza y de aprendizaje debe poseer su propio tiempo pedagógico, independientemente de los calendarios escolares o del financiamiento del proyecto; debe adoptar metodologías diversas, creativas y adaptadas al público destinatario; debe realizar una selección y jerarquización de contenidos que garanticen una adecuada transposición didáctica y finalmente, debe ser

una construcción colectiva, desde una mirada interdisciplinar, con la participación de la mayor cantidad de actores sociales posibles.

2. La EA en el ámbito de lo no formal

Históricamente, la llamada educación ambiental no formal fue inicialmente asumida por las organizaciones no gubernamentales, las ONGs, para luego comenzar a ser abordada también por organismos gubernamentales como las intendencias, ministerios, a través de programas y proyectos, como también la Universidad a través de sus programas de extensión. En este marco, algunos integrándose transversalmente a la educación formal (en escuelas y liceos) otros trabajando con vecinos, obreros, trabajadores informales, jóvenes fuera del sistema educativo y un largo etc., con metodologías y enfoques propios llevaron a la EA hacia una dimensión social que estaba faltando. Las visiones y perspectivas descritas en la historia de la EA aplican también al ámbito no formal, con la incorporación de un fuerte acento en la denuncia social.

Pero ¿por qué se hace fundamental que la EA sea para todos los niveles etarios de una sociedad, una forma de educación permanente en ambiente? Todo impacto ambiental tiene un impacto social y económico que involucra necesariamente a toda la comunidad.

Por ello, el comunicar e informar a los jóvenes y adultos cuál es la realidad

ambiental local no alcanza. Explicar los alcances de una contaminación o alertar sobre los riesgos de determinada forma de explotación de los recursos naturales es sólo uno de los capítulos a tratar. Pero la EA está llamada a ayudar a comprender, en forma clara y adecuada, cómo funcionan los sistemas naturales, como el hombre depende y utiliza esos recursos y cómo deberían ser utilizados, a fin de garantizar presentes y futuros con calidad de vida. La información técnica no basta, ya que se corre el riesgo de reforzar la idea subyacente de que el hombre, por encima y por fuera de la naturaleza, puede alterarla y puede componerla, sin que a él, como especie humana le implique consecuencia alguna. Para la construcción de saberes ambientales se hace necesario re-pensar el modelo de hombre y sociedad que estamos promoviendo. Para poder ejercer sus derechos respecto al ambiente, los jóvenes y adultos requieren de herramientas que les permitan opinar, debatir, disentir, en definitiva, participar del destino de su lugar de vida. El hombre es comunidad y es naturaleza. Debe comprenderse a sí mismo como parte de esa naturaleza, aún viviendo en ciudades, reconociendo su dependencia, su ser biológico y animal, y que toda alteración en la calidad de vida de su entorno, altera su propia salud.

Será un desafío para la EA en ámbitos no formales la sistematización de sus metodologías, la mejor y más adecuada selección de contenidos, continuar promoviendo ámbitos de participación, convocando al trabajo

multi e interdisciplinar, abordar el conocimiento de lo natural también desde lo intuitivo, lo afectivo-emocional, el sentido de pertenencia.

Será para todos los educadores ambientales un desafío el continuar y mejorar día a día lo andado, haciendo de la EA una práctica creativa, apasionante y fructífera porque el planeta y sus seres humanos se lo merecen.

O como diría el querido maestro Ernesto Sábato:

“Ser original es en cierto modo estar poniendo de manifiesto la mediocridad de los demás”...

BIBLIOGRAFÍA

ACHKAR, M. et. al.: *Educación ambiental, una demanda del mundo hoy.* El Tomate verde ediciones-Redes/Amigos de la Tierra, Montevideo, 2007.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G.: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Mc Graw-Hill Interamericana, Méjico, 2002.

GARCÍA, D., PRIOTTO, G.: *Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental.* Secretaría de Ambiente y Desarrollo sustentable de la Nación-Jefatura de Gabinete de Ministros-Presidencia de la Nación, Buenos Aires, 2009.

NOVO, M.: *La educación ambiental bases éticas, conceptuales y metodológicas.* Universi-tas, Madrid, 1995.

-----*El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa.* Pearson Educación S.A., 2006.

LA CAPACITACION EN EL CONTEXTO DE LOS PROYECTOS DE DESARROLLO

Prof. Carlos Pazos

Asesor del representante del MEC en la dirección del INEFOP -
Consultor en proyectos de desarrollo

1. Prólogo

En este trabajo se reúnen y ordenan diversas reflexiones sobre una de las vertientes de la educación no formal que, bajo la denominación genérica de *capacitación*, suele constituir un componente importante en los proyectos de desarrollo socioeconómico. Lejos de ser un artículo académico, se trata de un material elaborado como insumo para la discusión en talleres de actualización de personal técnico de varios de tales proyectos, principalmente en el interior del país.

2. Una aproximación a los enfoques actuales y algunas lecciones de la experiencia

2.1 *El concepto de capacitación*

No existe una definición única del concepto de capacitación, pues su sentido y alcance ha ido variando a lo largo del tiempo, a lo que se suma que el propio término capacitación no tiene el mismo significado en todos los idiomas, de donde surgen problemas de traducción no siempre bien resueltos.

En la terminología de UNESCO (1970), *“capacitación implica preparación y entrenamiento en y para el trabajo calificado o técnico”*. Según esta definición, la capacitación está relacionada –y limitada– a lo estrictamente laboral, ámbito dentro

del cual se mantiene vigente hasta la actualidad.

Otra concepción muy distinta es la que aparece en América Latina a partir de los años '80 en muchas organizaciones y proyectos de desarrollo, sobre todo de desarrollo rural. Una de sus formulaciones más maduras es la propuesta por Antón de Schutter: *“La capacitación la entendemos como el proceso que fomenta la capacidad de la comunidad para analizar su realidad y tomar, dentro de las alternativas viables, las decisiones acordes con sus necesidades, para ejecutar conjuntamente con los organismos de apoyo, acciones que tiendan a resolver sus problemas”* (de Shutter, 1986).

Aquí la capacitación no se define como la calificación de la fuerza de trabajo –aunque puede incluirla en determinadas circunstancias–, sino como un proceso que permite a la comunidad comprender sus problemas e identificar cursos de acción para superarlos.

Esta definición incluye además otro punto, que es la complementación de esfuerzos entre la comunidad y los organismos de apoyo, lo cual implícitamente supone el reconocimiento y la legitimación recíproca entre ambas partes. Por tanto, quedan fuera las orientaciones basadas en la “autosuficiencia” de la comunidad y las soluciones al margen de lo formal y lo institucional, características de los proyectos de las ONG's durante las dictaduras de los años '70 en América Latina. En una sociedad democrática, marginalidad y exclusión del ámbito de lo formal defi-

nen muchas de las peores expresiones de la pobreza, debiendo ser incorporadas como referencia central en el diseño de los proyectos de promoción del desarrollo (Zúñiga, 1986).

Estas ideas constituyen el núcleo básico de casi todas las elaboraciones actuales sobre el sentido amplio de la capacitación en los proyectos de desarrollo local o micro-local. En esta concepción están implícitos elementos válidos para los programas de capacitación a mayor escala.

2.2 Criterios para la selección de actividades de capacitación

En la literatura técnica sobre desarrollo comúnmente aparecen los términos capacitación, formación, transferencia de tecnología, entrenamiento, etc. No son equivalentes, pero más allá de sus diferencias, todos se distinguen por una connotación educativa, implicando por lo tanto una relación pedagógica entre personas adultas.

Las actividades educativas pueden contribuir a transformar o a conservar la realidad existente –según sean sus objetivos, métodos, etc.–, pero su aporte real al cambio o al *statu-quo* se relativiza mucho al trabajar con personas adultas. Esto se explica porque las personas adultas –a diferencia de los niños–, poseen capacidad de decisión y cuando las actividades educativas no responden a sus necesidades, no se involucran en las mismas o participan al comienzo y luego desertan. Son in-

numerables los programas de capacitación que terminan con la mitad o menos de los participantes iniciales.

La condición de éxito más decisiva en la educación de personas adultas es su pertinencia, pero vista desde la óptica de sus destinatarios, no de sus agentes.

En los proyectos de desarrollo, el desafío medular de las actividades educativas es cómo compatibilizar la pertinencia de las propuestas, su relevancia para los objetivos de los proyectos y su viabilidad de acuerdo a las circunstancias y recursos disponibles.

Los factores determinantes en la pertinencia de una actividad educativa son los siguientes:

- Que sus destinatarios la perciban como significativa y conducente a resolver sus problemas, no como algo extraño a sus intereses y ajeno a su vida cotidiana.
- Que para los participantes la actividad resulte oportuna, “como caída del cielo”.
- Que los requerimientos de la actividad se ajusten al perfil y a las posibilidades reales de sus destinatarios.

A su vez, los aspectos que inciden de manera decisiva en la relevancia de una actividad educativa enmarcada en un proyecto de desarrollo suelen ser:

- El grado en que la actividad genere los productos previstos en el proyecto.
- El presumible impacto de la actividad sobre otras variables de importancia para el logro de los objetivos del proyecto.
- La congruencia de los métodos y técnicas a utilizar con las ideas y valores que guían el proyecto y las instituciones responsables del mismo.
- El nivel de demanda por la actividad educativa en el ámbito donde ésta se desarrollará.

Por último, la viabilidad de una actividad educativa está fuertemente condicionada por factores de este tipo:

- La posibilidad concreta de llevarla a cabo, en términos de personal especializado, recursos materiales y financieros.
- La disponibilidad de plazos para realizarla y obtener logros significativos.
- La compatibilidad de la actividad con la situación social y política.
- Su conexión con los resultados de otros proyectos exitosos o la facilidad de articulación con los mismos.

2.3 La compleja relación entre las propuestas educativas y el mundo de los participantes

La experiencia demuestra que con frecuencia existe una tensión entre la pertinencia de una actividad educativa –siempre vista desde la óptica de sus destinatarios- y la relevancia de la misma para los proyectos. A primera vista es una paradoja, pues lo que en general pretenden los proyectos es promover en los participantes la adquisición de capacidades para que éstos sean agentes de su propio desarrollo, que los frutos de la capacitación se mantengan y trasciendan los límites temporales e institucionales de la intervención original, etc. Sin embargo, esto que parece tan deseable para los proyectos, para los participantes y para las agencias de cooperación, no es un proceso mecánico ni automático. Influyen aquí diversas variables, que van desde el enfoque metodológico de los proyectos hasta las condiciones del contexto en que éstos se desarrollan, pasando por el perfil sociocultural de los participantes y la lógica que subyace en sus decisiones.

Los proyectos de desarrollo corrientemente operan en medios donde la mayor apetencia es de recursos materiales y económicos, no de capacitación. Por supuesto que las actividades de capacitación también pueden ser entendidas como una transferencia de recursos (conocimientos, habilidades, etc), pero además de que frecuentemente no sean percibidas así por sus destinatarios, tampoco cabe hablar de

transferencia si no hay apropiación de tales recursos por parte de éstos.

¿Los participantes se apropian de todo lo que les pretenden transferir los programas de capacitación? Se sabe que no.

El valor de los conocimientos, habilidades u otros recursos inmateriales que los programas procuran transferir varía mucho en función de las circunstancias y de la percepción que los participantes tengan de tales recursos en cada situación concreta. Valen más cuanto más claramente entiendan éstos su necesidad e importancia, convirtiéndose entonces –y no antes- en verdaderos “activos” que les permiten actuar en pro de sus intereses, aprovechar oportunidades, reducir su vulnerabilidad ante situaciones de riesgo, movilizarse en mejores condiciones para enfrentar las dificultades, resistir los efectos negativos de un ambiente adverso, etc. Los recursos transferidos por la capacitación –más exactamente, aquellos de los cuales los participantes se han apropiado-, se agregan así a su “cartera de activos”, integrada por otros conocimientos y habilidades preexistentes, experiencia acumulada, relaciones sociales e institucionales, poder en diversas formas, etc. (Moser, 1998; Anderson, 2002; Katzman y Filgueira, 1999)

Otro aspecto a considerar es que los programas de capacitación no sólo transfieren conocimientos, habilidades, etc., sino que también promueven determinados valores, actitudes

y comportamientos. Como casos más frecuentes, que los participantes aumenten su autoestima y su capacidad de reflexión crítica, que participen más, que asuman una actitud proactiva hacia el cambio y la equidad en las relaciones de género, etc.

Esta dimensión de la transferencia plantea dificultades especiales, pues implica cambios en las pautas culturales de las comunidades o de las organizaciones en que actúan los proyectos. El riesgo es pensar que tales cambios, por ejemplo los referidos a la participación, se promueven simplemente con formas de trabajo “activas”, con muchas “técnicas” y “dinámicas de grupo”, que a menudo lo que terminan creando es sólo la ilusión de la participación y la comunicación. Hasta los propios técnicos se engañan a veces.

La transferencia de nuevas orientaciones valorativas a los destinatarios de los proyectos es posible, pero la evidencia empírica demuestra que lo es en la medida que forme parte de un proceso más global, concretamente el de su movilización ante los problemas de su comunidad o de las organizaciones que integran.

2.4 La interacción social, clave del cambio esperado

El cambio esperado de toda intervención pedagógica es de naturaleza cultural. Se interviene en los saberes y valores de los integrantes de una comunidad o de una organización para

producir nuevos saberes y valores que mejoren la calidad de sus criterios de priorización y de interpretación de los problemas que los afectan.

Las propuestas de los proyectos son por lo general muy racionales, motivo por el cual se suponen comprensibles y transferibles con facilidad a los participantes. En la práctica, esto no es así. Los participantes suelen actuar con criterios diferentes y buena parte de sus decisiones no son fruto de un convencimiento argumentado lógicamente, sino de rutinas, principios culturales o sumisión a reglas sociales implícitas. Su lógica es otra.

Si haciendo uso de su poder –material o simbólico–, los agentes de los programas imponen sus propuestas a veces pueden tener resultados, pero de resultados este tipo: “*Si el doctor dice que es verde, hay que decirle que es verde nomás. Así, yo nunca he tenido problemas*” (Martinic, 1995).

En tanto actividad educativa, la capacitación supone una relación de comunicación entre los agentes externos y los participantes, pero no existe un traspaso directo de contenidos de unos a otros. La comunicación es un proceso esencialmente interpretativo. Todos –y no sólo los destinatarios de los proyectos–, entendemos “a nuestra manera” los mensajes que recibimos y cuando lo que se nos dice no es compatible con nuestros esquemas de pensamiento, directamente no lo podemos entender. Nunca más exacta aquella

expresión popular de que “*esto no me entra en la cabeza*”.

El diálogo cara a cara entre los agentes de los programas y los participantes tiene aquí una importancia central, ya que de dicha relación comunicativa –intersubjetiva, empática y afectiva–, depende la generación de una percepción positiva de unos hacia los otros y en definitiva el nacimiento de expectativas recíprocas que retroalimentan el proceso.

Perimida la concepción de que las intervenciones educativas funcionan como una mera actividad de transmisión vertical, la experiencia indica que los mejores resultados se dan cuando los técnicos no aplican mecánicamente su lógica especializada en las situaciones de trabajo, sino cuando proceden con una racionalidad práctica, fruto y semilla de la interacción con los destinatarios de los proyectos.

Son los casos en que éstos últimos integran los contenidos que reciben de los técnicos, interpretándolos y adecuándolos a sus propios marcos de referencia. Lo que importa en las relaciones de interacción educativa no es tanto la información que se transmite de un lado hacia el otro, sino lo que ocurre en dicho intercambio. En tales situaciones, los técnicos y los participantes “negocian” conceptos y criterios, llegando a acuerdos y compromisos. No sólo intercambian datos, sino –y nada menos– que formas de razonamiento, lo que les permite comprenderse y co-

ordinar las acciones que unos y otros realizan.

Como conclusión, difícilmente podemos encontrar mejor síntesis de las ideas precedentes que la propuesta por Donald Schön, cuando plantea que el conocimiento, la reflexión y la acción forman parte de un proceso único, complejo y dinámico, en que cada situación llega a ser comprendida a partir del intento de cambiarla y cambiada a partir del intento de comprenderla (Schön, 1992).

3. De los problemas a los proyectos: micro-planificación participativa y capacitación

3.1 Algunos conceptos básicos

En el campo del desarrollo comunitario u organizacional, el enfoque participativo está lejos de ser novedoso. La idea de que la población debe participar en acciones tendientes al desarrollo de sus comunidades y a la mejora de sus condiciones de vida se remonta a los años ‘40. De acuerdo a Ander Egg (1981), aparece por primera vez en documentos británicos sobre las condiciones a promover en la India en el período previo a su descolonización. Los antecedentes que en América Latina guardan mayor relación con lo que hoy se entiende por planificación participativa o planificación de base son algunas experiencias de desarrollo rural posteriores a la revolución ver-

de –década de los ‘60–, sobre todo en México y Colombia.

La planificación participativa no es en sí misma un método, sino un marco referencial al que responden diversos métodos, cuyo rasgo común es promover el involucramiento de la comunidad en la identificación de sus propios problemas, en la elaboración y en la ejecución de proyectos de ataque a los mismos, procurando que la comunidad haga suyos tales proyectos y desarrolle en su transcurso nuevas capacidades.

Como señala Pedro Demo (1982), en la planificación de proyectos de desarrollo es posible distinguir tres grandes regiones:

- La planificación técnica en sentido estricto. Utiliza procedimientos, terminologías, elaboraciones teóricas y diagnósticos de tipo académico, etc. A esta clase de planificación no se le pueden pedir virtudes que estén por fuera del horizonte técnico, ni hay por qué llamar participativo a un proceso que no lo es.
- La planificación técnica con estrategias participativas. Es planificación técnica, pero incluye instancias de participación, como consultas a la comunidad, solicitud de propuestas, acuerdos con líderes locales, etc., quedando luego la elaboración y la administración de los proyectos en manos de los profesionales. Comprende gran parte de los proyectos generalmente entendidos como participativos.

- La planificación participativa propiamente dicha. Es un proceso que supone cierto nivel de organización previa en las comunidades o grupos de base. Su campo óptimo de aplicación son los proyectos de pequeña escala –la “micro-planificación”–, en la elaboración de los cuales los participantes vivencian problemas comunes, identifican objetivos compartidos y caminos para alcanzarlos, acordando alianzas “estratégicas” con distintas entidades dentro y fuera del ámbito local.

En este último sentido, la planificación participativa es un proceso en que las capacidades de las comunidades o de los grupos se desarrollan progresivamente, desde el diagnóstico de los problemas hasta la definición de una estrategia para hacer frente a los mismos, en la medida que también avanzan en su organización y en la evaluación de los resultados que van logrando. Analíticamente, en este proceso es posible distinguir varios componentes:

- a) El autodiagnóstico. Es el reconocimiento de los problemas que pesan sobre el grupo u organización, realizado por sus propios integrantes. Supone una reflexión crítica –en tanto apunta a identificar y comprender problemas de origen externo–, pero también un esfuerzo autocrítico, ya que no puede dejar fuera la contribución del propio grupo para que tales problemas se mantengan en pie, quizá por

acostumbramiento, apatía o desconfianza en sus posibilidades de incidir sobre la situación. El contenido del autodiagnóstico consiste básicamente en la descripción y explicación de los problemas y de sus efectos. Por ser más un proceso que un resultado acabado, hay muchas formas de realizarlo. Lo esencial es que permita a la organización o grupo participante no sólo tomar conciencia de sus problemas, sino –y principalmente–, tomar posición frente a los mismos. Esta es la clave de su utilidad en términos de acción.

- b) La estrategia de ataque a los problemas. Se sintetiza en un proyecto o plan de trabajo, producto de sucesivos acuerdos. El primero de dichos acuerdos es la situación a la que quiere llegar el grupo o la organización, por contraposición a la situación actual. Elaborar colectivamente la situación deseada equivale a construir una imagen del futuro al que todos aspiran. Es un momento crucial, pues para los participantes significa transitar desde la pertenencia a un “nosotros” basado en problemas a un “nosotros” distinto, ahora fundado sobre objetivos compartidos.

Sigue la búsqueda del camino que conduce a la situación-objetivo y la pregunta sobre la fuerza de cada una de las propuestas –*¿será que si hacemos esto, entonces lograremos aquello?*–, hasta llegar a respuestas consistentes. El resto no presenta mayores dificultades, sien-

do útil el conocido decálogo de “qué, cómo, cuándo, quién”, etc., que figura en casi todos los manuales de elaboración de pequeños proyectos.

- c) La asociación. Como dice Demo, es el fruto maduro de la planificación participativa. En su dimensión psicológica, tiene como punto de partida el hecho de compartir experiencias, necesidades, anhelos y sentimientos, esencial para la cohesión del grupo y para que el mismo aumente su capacidad de entablar una relación objetiva con los problemas. Hitos del proceso asociativo son la llegada a objetivos comunes, la concreción de una organización para alcanzarlos, la gestión y el control grupal de recursos, las experiencias grupales de negociación y demanda en el espacio público, etc. Empero, también cabe señalar que la asociación es un proceso vulnerable a ciertas patologías conocidas, como los liderazgos que apagan la participación de la base, la manipulación de las normas de funcionamiento o los procedimientos contrarios a la esencia democrática del proceso.
- d) La evaluación continua. Es la comprobación práctica de la efectividad del proceso, visto con los ojos de quienes integran el grupo. Participar tiene costos y por tanto debe tener beneficios. Si no hay resultados, no vale la pena seguir. Esta es la regla de oro de la micro-planificación participativa, quizá dura desde una perspectiva

pedagógica, pero de un realismo incuestionable.

Múltiples experiencias prueban la fecundidad de la micro-planificación participativa en tanto metodología generadora de aprendizajes grupales significativos, derivados del propio proceso interactivo y de la apropiación de aportes técnicos externos que respondan a los requerimientos emergentes de dicho proceso, así como de las instancias de relación y participación en el espacio público, que en sí mismas son experiencias sociales que educan.

Una preocupación frecuente en los proyectos de desarrollo refiere a los tiempos que insumen los procesos participativos. Como señala un estudio publicado por la CEPAL, esta preocupación es una muestra –entre otras–, de la dificultad de numerosos proyectos para pasar del discurso “pro-participación” a la práctica concreta (Errázuriz, 1988). Parte de esta dificultad radica muchas veces en la incompatibilidad entre el plazo de ejecución de los proyectos y los procesos participativos que pretenden promover. Esta situación no se puede resolver en el campo de lo metodológico, motivo por el cual la “variable de ajuste” a menudo termina siendo la calidad, profundidad y en última instancia la autenticidad de los procesos participativos.

Las experiencias de micro-planificación pueden insumir días, semanas o meses. Es un proceso que sigue una trayectoria en espiral, pasa muchas veces sobre los mismos temas-problema,

pero en niveles cada vez más profundos de comprensión de los mismos y de identificación de hipótesis sobre cómo “mover la realidad” decisivamente hacia el futuro deseado. En el siguiente cuadro se detallan las etapas básicas del proceso.

1. **Primeros consensos.** Reconocimiento de la situación-problema actual, según la perspectiva de los participantes.
2. **Imagen inicial de la situación-objetivo.** Elaboración de una imagen de la situación deseada por el grupo u organización. Contratación con la situación actual.
3. **“Por qué pasa lo que pasa”** (árbol de problemas). Identificación de las causas de los problemas y de las relaciones entre éstos.
4. **Análisis de problemas críticos.** Puesta en común del saber de los participantes, de los vacíos de información del grupo y de posibles fuentes de asesoramiento.
5. **Instancias de capacitación “a la medida”.** Encuentro y diálogo con técnicos externos, centrado en preguntas previamente elaboradas por el grupo.
6. **Definiciones básicas para la acción.** Evaluación grupal del aporte técnico. Eventual reformulación de la situación-problema y de la situación-objetivo. Definición del problema concreto a atacar.

7. **Estrategias e ideas de proyecto.** Discusión de alternativas e identificación “a trazo grueso” de una propuesta de trabajo compartida por el grupo.
8. **Elaboración del proyecto del grupo.** Formulación participativa del plan de acción: actividades, cambios esperados, insumos, distribución de tareas, etc. Acuerdos con apoyos externos.
9. **Proyecto en marcha.** Puesta en práctica del plan de acción. Control grupal de actividades previstas y realizadas. Evaluación y ajustes en la programación.
10. **Análisis de resultados y aprendizajes.** Evaluación de logros y dificultades. Reflexión colectiva sobre lo que representó la experiencia para el grupo y para sus participantes.

En esta secuencia cada etapa abre paso a la siguiente. En la práctica, el avance no es lineal y puede darse cierta superposición entre una etapa y otra, lo que no es mayormente importante, salvo cuando genere confusión en el grupo. Lo fundamental es que no se pierda el sentido de trayectoria del proceso de micro-planificación y que cada etapa tenga en sí una utilidad significativa, vista desde la óptica de los participantes.

Como subrayan Lalau-Keraly y Prady (1987), los micro-proyectos fruto de este proceso no deben entenderse como proyectos convencionales en

miniatura. La diferencia entre unos y otros no radica sólo en su tamaño, sino a menudo también en su lógica. Como ejemplo, el carácter “procesal” y abierto a cambios de los diagnósticos característicos de los micro-proyectos participativos –por contraposición a los diagnósticos técnicos en los que todo cambio implica modificaciones a nivel de su construcción teórica–, lo cual obviamente se refleja en objetivos específicos e hipótesis de acción que pueden irse transformando en función de los aprendizajes y las nuevas “lecturas de la realidad” realizadas por el grupo.

3.2 Sobre los agentes externos

En la capacitación y la micro-planificación, el papel de los técnicos externos en diálogo con los grupos es esencialmente pedagógico. No obstante, para evitar toda identificación de estos agentes con la figura del maestro, usualmente se utilizan términos como promotores, animadores, asesores u otros similares para designarlos. Más aún, para remarcar que no son “enseñantes”, suele decirse que su papel consiste en “estimular”, “orientar” o “apoyar” a los participantes, en una relación “horizontal” y “no directiva” con los mismos. Esta última conceptualización es en parte correcta, pero también presenta algunas inadecuaciones.

El rol de los agentes externos no es el mismo en los procesos de aprendizaje de conocimientos instrumentales –técnicas o procedimientos de trabajo– que en aquellos procesos relacionados

con la reflexión de un grupo sobre problemas significativos para el mismo o para su comunidad. En los primeros, el papel de los agentes externos se define por la enseñanza directa y la ayuda a la ejercitación, a menudo mediante prácticas pedagógicas tradicionales. En los segundos, el eje de la actividad de los agentes externos pasa por la coordinación de una reflexión colectiva, por “ayudar a pensar”, con una pedagogía centrada más en la pregunta, menos en la respuesta y nunca en el cuestionamiento. En la capacitación y la microplanificación participativa coexisten ambos procesos –de algún modo “todo es educativo”–, pero conviene reconocer la especificidad de cada uno y por consiguiente, sus diferencias.

Los planteos sobre la directividad o no directividad de las prácticas educativas, así como el supuesto de que estas últimas son las más deseables, carecen de sentido. Por definición, la actividad pedagógica es una intervención intencionada, orientada al logro de objetivos que refieren a cambios, ya sea en el plano de los conocimientos, de las actitudes o de los comportamientos. La directividad está presente desde que se formulan tales objetivos y se escogen las formas de trabajo más

adecuadas para alcanzarlos. El error consiste en calificar como “directivas” algunas prácticas pedagógicas cuando lo que se quiere expresar es que son autoritarias, verticalistas o manipuladoras, lo cual en modo alguno es así.

La relación “horizontal” entre los agentes educativos externos y los participantes es una hipótesis que no resiste el menor análisis. Dicha relación no está fuera de los condicionamientos derivados del origen social, cultural y económico de unos y otros. La mayor parte de los agentes externos proviene de los sectores sociales medios, son funcionarios de instituciones o técnicos reclutados por los proyectos y casi todos poseen formación universitaria. Los participantes suelen provenir de otros sectores de la sociedad, con una cultura ligada a su actividad práctica y con frecuencia heterogénea en sus contenidos. Son dos mundos culturales distintos, con concepciones, valores, costumbres y tradiciones diferentes. No hay puentes preestablecidos. Hay que crearlos y ésta es precisamente una de las dimensiones más importantes –a nuestro entender, la principal–, del papel de los agentes educativos en el contexto de los proyectos de desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER EGG, E: *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, Hvmnitas., B. Aires, 1981.

ANDERSON, J.: “Activos políticos y sociales de las mujeres”, en REPEM-MEMCH, *Educación permanente para la macro y microeconomía*, REPEM, Montevideo, 2002.

DEMO, P.: “Planeamiento participativo: visión y revisión”, en *Forum Educativa*, R. Janeiro, Fundación Getulio Vargas / Instituto de Estudios Avanzados en Educación, 1982.

DE SCHUTTER, A.: *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro (México), 1986.

ERRÁZURIZ, M.: “Participación e institucionalidad campesina”, en CEPAL, *Desarrollo agrícola y participación campesina*, Santiago de Chile, CEPAL, 1988.

KATZMAN, R. Y FILGUEIRA, C.: “Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y oportunidades”, CEPAL, Montevideo, 1999.

LALAU-KERALY, A. Y PRADY, G.: *Les petits projets et l'évaluation –una question d'angle de vue-*, Paris, AMIRA, Brochure N° 53, 1987.

MARTINIC, S.: “Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social”, en *La Piragua*, CEAAL, N° 11, 2° semestre, 1995.

MOSER, C.: *El marco de referencia de la vulnerabilidad de los activos: Reevaluando las estrategias de reducción de la pobreza urbana*, Washington DC, The World Bank., 1998.

SCHÖN, D.: *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona, 1992.

UNESCO: *Terminología de la Educación de Adultos*, por Colin Titmus y otros, UNESCO, París, 1970.

SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE Y ESPACIOS DE CONVIVENCIA¹

Lic. Psic. Beatriz Liberman

Socioanalista

Docente de CENFORES y del IPES (CFE)

*Para educar a un niño se necesita una tribu.
Dicho africano. (Fernández, A.M., 1999)*

1. ¿Desde dónde pueden los y las adolescentes?

1.1 Algunas notas previas²

A través de las presentes notas proponemos una lectura de la Convención de los Derechos del Niño (desde ahora CDN) en clave de producción de subjetividad. En tanto la Convención promueve la creación de otros escenarios, al tiempo, que nos convoca, desde estos otros escenarios, a generar condiciones para la posibilidad de nuevas producciones de subjetividad e intersubjetividad. Es así que nos interpela a que adultos son necesarios para la CDN.

1 El presente artículo recoge aspectos de la clase virtual realizada por la autora en el marco del proyecto “Desde los 20 años de la Convención sobre los derechos del Niño” organizado por IELSUR, Gurises Unidos e ICEI.

2 Este texto se ocupa de adolescentes mujeres y varones, como también se refiere a mujeres y varones cuando menciona a los adultos involucrados. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura mas fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

Concibiendo a la subjetividad como una producción³, que deviene del encuentro y se produce con los otros

3 La subjetividad es como uno es sujeto. Entendemos la subjetividad como las operaciones resultantes de la cotidianidad, de transitar por ciertas lógicas, al tiempo que las operaciones necesarias para ser parte de esa lógica, reglas y prácticas productoras de subjetividad. La subjetividad instituida tiene posibilidades de producir marcas en los dispositivos que la instituyen, en lo social. Las subjetividades se producen desde las distintas situaciones de la vida cotidiana, producto de los procesos sociales. No hay una naturaleza humana dada y universal, sino que hay prácticas y cotidianidades que producen diversidades.

A través de la noción de subjetividad se interpela un modelo de explicación del sujeto como “ser” o “es” líneal y esencialista, ligado a la condición de sustancia y esencia atemporal. En este sentido referir a “la subjetividad” en tanto producción, es connotar al sujeto y su producción desde su hacer, desde el devenir, marca de acontecimientos y de los nudos de sujetamiento en un entramado intersubjetivo hacedor de realidades diversas, en un devenir permanente, en y por lo vincular, enraizada en un tiempo, cultura y enclave social particular. Desde la noción de subjetividad hace referencia a los modos de pensar, sentir y hacer que hace a lo singular en un sujeto, es como uno es sujeto. De acuerdo con Najmanovich, es el particular modo que adopta el vínculo humano-mundo.

Desde los desarrollos de Najmanovich (2005) no nacemos “sujetos” sino que devenimos tales desde la vida cotidiana, en y por los intercambios sociales en el encuentro, desde lo vincular. Somos producción subjetiva, producción histórica, social y cultural, producto de las condiciones de existencia material y simbólica, a la vez que de las prácticas sociales, entre otras, lo que pone en interrogación la

en un hacer. La producción subjetiva la entendemos como producción histórica, social y cultural. Siendo los modos de pensar, sentir y hacer que significa lo singular de un sujeto, perteneciente a su tiempo y generación, enclasad socialmente. El yo y el otro **se producen mutuamente a partir de lo que hacen juntos, se producen en situación**, en presencia, que remite a la ajenidad del otro, del que no sé nada. Desde la intersubjetividad devienen sujetos permanentemente.

Las ideas que tradicionalmente acompañaron la infancia están relacionadas más a la destitución de sus posibilidades, que a potenciarlas y promoverlas. Esto ha supuesto un determinado posicionamiento en la construcción de condiciones-escenarios por los que transitan los y las adolescentes. Lo que tiene como contraparte la dificultad institucional y subjetiva de construir otras condiciones-escenarios, fundan-

existencia de un modo universal de subjetivización.

La emergencia de la subjetividad es producto de múltiples interacciones multidimensional (corporal, lingüística, imaginaria, afectiva, emocional, cognitiva, ética, estética, etc.) que constituyen su condición de posibilidad. (Najmanovich, 2005). La trama vincular, intersubjetiva da sentido a sus actos en relación a su cultura, su época y sus prácticas sociales. El encuentro con los otros son condiciones propicias para la permanente producción de nuevas inscripciones.

De esta forma se produce un sujeto histórico y deseante que emerge en una trama vincular que promueve sentido a sus actos en relación a su cultura, su época y sus prácticas sociales.

tes de operaciones subjetivas en las que los adolescentes puedan **reconocerse**. Reconocerse con potencia, con capacidad y poder (como posibilidad para hacer), al tiempo que hacer ejercicio de estas posibilidades. Donde la perspectiva de un sujeto activo y protagonista de sí mismo, no sea una disposición jurídica, sino un posicionamiento, que nos interpela como adultos a producir una práctica social y política democratizadora de lo colectivo.

La CDN nos convoca como adultos-educadores a realizarnos una serie de preguntas, nos coloca frente a ciertos desafíos en las prácticas cotidianas. Entre los que podemos destacar ¿cuales son las condiciones productoras de subjetividades que se saben, que se reconocen con derechos, que interpelan y argumentan por éstos? ¿Cómo instituir actores sociales protagonistas de su quehacer? ¿Desde que subjetividad adulta es posible producir estas condiciones?

¿Cómo transitar de la disposición jurídica y los discursos para efectivamente implementar prácticas productoras de ciudadanía, de subjetividades ciudadanas y de sujetos que se reconocen con derechos? ¿Cómo transformarse la CDN en acción, en encuentros intergeneracionales e intersubjetivos productores de escenarios democráticos? ¿Podrá la Institución Educativa transformarse en escenarios significativos, en espacios de reconocimiento de los adolescentes como ciudadanos, y de cada vez más adolescentes que ejerciten su derecho a la educación?

Estas interrogantes cobran nueva significación al desplegarlas a la luz de este tiempo en que somos habitantes de una modernidad líquida. Para Bauman (2003) la modernidad líquida es aquella en la que se ha alterado el suelo sólido, de certezas y leyes trascendentes de un Estado-Nación, suelo que hace de andamiaje estructural sobre el que transcurre la vida del sujeto y el colectivo. Donde el Estado-Nación pierde potencia como proveedor de sentido y consistencia, como articulador simbólico y regulador de la convivencia entre los ciudadanos. Tiempo en que la lógica mercantil emerge como dominante, lógica de la fluidez del capital, que nos vuelve habitantes de un medio fluido. Desde esta lógica los modos de estar con otros se han visto alterados, el destino de las relaciones es la dispersión y la fragilidad, la matriz para el relacionamiento entre los ciudadanos es la desregularización del mercado. De esta forma para permanecer juntos se vuelve necesario realizar ciertas operaciones. Encontrando un Estado que tiene alterada sus posibilidades para la cohesión e integración de todos los ciudadanos, para filiar. Tiempo de significativas transformaciones en los lazos sociales y vinculares, de nuevas producciones de subjetividad.

Tiempos de mutaciones civilizatorias que atraviesan la trama social en que se desarrolla la cotidianeidad de los sujetos y las significaciones imaginarias sociales.

Este tiempo de lógica de mercado operante, de pérdida de sentido com-

partido, afecta a los jóvenes, pero también a los adultos, dejándonos tan perplejos y solos, frustrados y aburridos como a éstos.

Nuevas preguntas se nos despliegan. ¿Qué implicancias tiene, en tiempos de fluidez y desregulación, pensar a la niñez y adolescencia en clave de sujeto de derecho, en escenario de participación? ¿Cómo será producir lazo e integración social para filiar, desde estas nuevas perspectivas y lógicas que supone la CDN? ¿Cómo hacer para que algo se componga?

La Convención introduce al niño, niña o adolescente como sujeto de derecho, lo que significa la afectación e interpelación a los adultos, de los lugares que históricamente hemos ocupado. Esta supone un acontecimiento que marca en el entramado colectivo y los procesos sociales un antes y un después, nos coloca a los diferentes actores en una nueva situación social, que tendremos que transitar y tramitar. Devenida la niñez y adolescencia como actor social, la trama social y su devenir se ven históricamente afectadas.

2. Adolescencia-s, producción subjetiva y procesos sociales

Concebimos a la adolescencia como construcción social y cultural. Abordar la construcción social de la categoría adolescencia y sus procesos socio-históricos y culturales de producción, nos permite recorrer los procesos sociales de naturalización de estas construccio-

nes. Esto posibilita una comprensión diferente, enunciando concepciones e implicancias, fundamentalmente del orden de lo político y social. Aporta a develar, desde el acontecer, procesos de producción de subjetividad que se despliegan a través de estas construcciones y significaciones.

2.1 La categoría social adolescencia.

Desde la *categoría social adolescencia* se busca hegemonicamente dar cuenta de un universo de sujetos identificables y únicos, con características peculiares no sólo desde lo biológico, sino a partir de un hecho biológico, la pubertad. La producción de un universo de significaciones en relación a la adolescencia, es tardío en la historia moderna.

La modernidad supuso instituir un orden social. El mismo porta una relación arbitraria, de dominación y poder de hombres sobre mujeres y sobre su descendencia. Se podría decir, que de la mano del capitalismo surge el patriarcado,⁴ el que emerge a través del modelo de la familia nuclear y burguesa, con sus prácticas tutelares de subordinación y poder para con las mujeres y su descendencia. Siguiendo los planteos de Fernández (1993) se puede hablar de prácticas productoras de desigualdades para con las nuevas generaciones, en lo que refiere a la distribu-

4 Organización social sustentada y estructurada en torno a la autoridad y gobierno ejercido por un varón "jefe" de familia. Este modelo atraviesa los diferentes sectores sociales, y al que es posible pensar desde las múltiples interrelaciones y complicidades con el capitalismo.

ción de bienes materiales y simbólicos, como también a los espacios sociales destinados a ocupar. Prácticas de exclusiones y productoras de subjetividad.

El patriarcado es, pilar de la forma jurídico-administrativa del contrato social, donde el varón adulto es el sujeto del contrato. Mientras que a los 'otros' se los concibe, "*irresponsables para el intercambio e incapaces para gobernarse por sí mismos*", (FERNÁNDEZ, A. M., 1993) "[...] *dominados por sus impulsos instintivos, los cuales deben ser disciplinados y sublimados por la ley masculina [...]*" COSTA, M. y GAGLIANO, R, 2000). Los adolescentes tienen destinados un espacio social: el de tutelados. Estos no son sujetos de contrato, con derechos y deberes contractuales, ni sujetos plenos, se los concibe con necesidad de ser amparados, instalándose una situación de subordinación. Este espacio social implica no tener palabra, no se les da la palabra, "*delegan su voluntad al jefe de familia, varón, su voluntad siempre será interpretada*". (FERNÁNDEZ, A. M., 1993)

Para el derecho civil la tutela es la institución que ejerce la guarda de las personas y bienes de aquellos o que están bajo patria potestad o son incapaces de gobernarse por sí mismos, que no tiene completa capacidad civil. Este ejercicio implica amparos, protección y dirección de estos sujetos tutelados. Para constituirse la tutela es necesario un ciudadano libre y otro incapacitado o inhabilitado para el ejercicio de esa libertad. Estos procesos de tutelajes, producen andamiajes simbólicos por

los que transita la adolescencia, en el que las nuevas generaciones son incluidas y producidas subjetivamente.

Siguiendo con esta lógica, el pensamiento moderno le asigna a la adolescencia esta posición de tutelados y la supone desamparada, necesitada de amparo. El adolescente es frágil, imposibilitado y no potente, aún no ha alcanzado la condición de sujeto de la conciencia y de ciudadano. En la adolescencia supone un desamparo por ser tiempo de mutación, por el desenfreno y fragilidad emocional en la que se encuentra. La adolescencia está afectada por un tiempo, en el que todavía no es.

Para Lewkowicz (2004), desde el lugar de desamparo no se puede pensar, queda destituida toda posibilidad de potencia. Siguiendo con los planteos de este autor, el adolescente, al igual que el loco, es excluido del discurso colectivo, en tanto, no disponen, de razón, como de condición de ciudadano. Al adolescente no se les reconoce una voz propia como pensamiento, por lo cual no se les puede escuchar el pensamiento. Aún no piensa, son ocurrencias y fantasías, cosa insignificante, 'ya va a pasar', 'nada serio, por ahora', no es un pensamiento verdadero, lo desestimamos. El pensamiento carece de lógica y racionalidad. El niño también lo desestima, en tanto no es válido para los adultos. De esta forma lo destituimos como sujeto pensante, lo que en sí implica una operación, un lugar destinado. Al tiempo, que desestimamos su pensamiento como fundante y subjetivante, se les quita a los adoles-

centes el proceso de pensamiento capaz de instituir subjetividad.

Desde estas construcciones, pensar, piensa el adulto, maduro, que lo hace 'solo'; en cambio, el pensamiento adolescente, no es pensar, en tanto, siempre es con otros y desde su ser adolescente. Son, en relación a un otro-adulto –madre, padre, maestro-, son hijos, alumnos. No son desde su subjetividad adolescente. La adolescencia es instituida desde otro que ya está instituido. Desde aquí, queda instalada la imposibilidad de componerse, en tanto componerse es con otros.

La familia y escuela de la modernidad tendrán como encargo producir un sujeto 'posible' de ser incluido en el entramado social, en la medida que 'cumpla' con ciertos comportamientos -norma o normalidad- que se ajusten a lo esperado. El nuevo miembro será incluido a la cultura, a partir de un proceso de humanización y normalización, que garantiza la cohesión y el control social, la perpetuación de un determinado orden.

Los adolescentes en sus tránsitos por la institución educativa incorporan los instrumentos necesarios, una producción de subjetividad moderna, que le permita habitarla. La institución los vuelve individuos alfabetizados e instruidos cívicamente, disciplinados y obedientes, con cuerpos controlados. De esta los adolescentes dispondrán de 'recursos' subjetivos que le permitan integrarse y ser parte de lo colectivo.

La adolescencia se instala como imagen de un tiempo de pasaje entre un antes de la niñez y un después de la adultez. En las sociedades occidentales está ligada al concepto de moratoria social, connotada como etapa de transición e iniciación, tiempo de preparación para el ingreso al mundo adulto.

En nuestro país, según los desarrollos de Barrán (1989), el surgimiento de la adolescencia se ubica en el contexto cultural que ha caracterizado como "período de la sensibilidad civilizada" a partir del 1860. Va a sostener que su surgimiento va a estar asociado al "horror a la sexualidad" propio del período. Es entonces posible decir, que la adolescencia surge fuertemente unida a la necesidad de control poblacional por parte de los incipientes Estados Modernos, instituyéndose la sexualidad y su control como elemento de control social y político. Se la instituye asociada a la reprobación del casamiento pubertario y a la reproducción temprana.

Desde diferentes disciplinas, la adolescencia es presentada como el 'período difícil' o 'edad delicada'. Para estas disciplinas los cambios físicos de la pubertad son acompañados por cambios en lo psicológico, caracterizados por su turbulencia y revuelta. Desde esta perspectiva el adolescente es un individuo acosado por fuerzas irracionales, en crisis, duelos, inseguro, en conflicto y conflictuado, en busca de su identidad, apasionado, erotizado, de deseos desenfrenados, necesitado de protección por su fragilidad.

En el marco de la modernidad, que tiene como icono el progreso y la promesa de futuro, se supone a la adolescencia peligrosa y trasgresora, desapegada de lo instituido. Es así que se la presenta rebelándose al orden social, portando utopías y esperanzas de futuro, capaz de corregir los ‘errores’ de las generaciones anteriores. Una adolescencia en confrontación generacional, en oposición a las autoridades-adultos. Este lugar de rebeldía es pensado como transitorio, ‘va a pasar, ya será adulto’. Esta se instala en el escenario de las grandes verdades, guardiana de los valores preciados. La imagen del adolescente vacila entre la instauración de un nuevo orden y la destrucción de uno viejo. El adolescente es ‘peligroso’, en tanto interpela al mundo adulto, sus instituidos, normalidades, pero sobre todo la autoridad. Sin embargo, para el mundo adulto, esta interpelación se sostiene mientras que se es adolescente.

Por otra parte, los desarrollos realizados hasta el momento son atravesados por las construcciones de la adolescencia en riesgo social e irregular. La adolescencia ‘minorizada’, del ‘abandono’, ‘carencia’ y/o ‘delincuencia’, la adolescencia ‘pobre’. La adolescencia ‘peligrosa’, ‘victimaria, propensa a la ‘delincuencia’, a infringir las leyes penales, al consumo adictivo de sustancias, a la violencia, entre otras.

“En el interior de estas clases sociales apuntan hacia un objetivo privilegiado, la patología de la infancia bajo un doble aspecto: la

infancia en peligro, la que no se ha beneficiado de todos los cuidados de crianza y de educación deseables y la infancia peligrosa, la de la delincuencia”. (Donzelot, J.)

Se visualiza la existencia de dos modelos: uno entendido como normal o regular y alfabetizable y otro, los menores, aquellos que denotan en su vivir, pensar, hablar, etc. discordancias con los modelos hegemónicos o con carencias, concebidos como la adolescencia irregular. Para los primeros control y socialización por parte de la familia y la escuela, para los segundos, control socio-penal, tutelado por el Estado.

Esta adolescencia ‘irregular’ es construida desde una ideología de la normalidad y la patologización de los conflictos sociales. Esta construcción se sostiene en la perspectiva de suponer la conformación de una sociedad homogénea y de una única cultura. Toda situación, práctica y/o conducta que se ‘salga’ del ‘modelo’ consensuado socialmente e instituido como válido, es una ‘irregularidad’, ‘desviación’ o ‘patología’, lo que lleva a la exclusión. Recordemos lo planteado en párrafos anteriores acerca de las operaciones de destitución del pensamiento y la exclusión.

Desde esta irregularidad, se establecieron categorías o perfiles diferenciales de los adolescentes a partir de cualquier diferencia que se objetive como tal (NÚÑEZ, 2005) como ser: ‘delinquentes juveniles’, ‘toxicómanos’, ‘embarazo adolescente’, ‘adolescentes

en calle'. Donde los conflictos sociales son cuadrículados como problemas sociales y de las personas individuales. Adolescentes segmentarizados desde diversas etiquetas que homogenizan, borran diferencias singulares, sobre los que se interviene en forma diferencial, para prevenir el delito, el riesgo. Intervenciones sobre aquellos que no se integran a la sociedad consensual, pero fundamentalmente sobre los 'carenciados', siendo en resumidas cuentas, una gestión sobre los 'carenciados', que se sostiene en la doctrina de la carencia (CHERONI, A., 1999). Se patologiza asociando a la carencias materiales o afectivas. Desde las intervenciones se habla de 'reinserción', 'reeducación', 'rehabilitación' a una sociedad homogénea, a un 'nosotros' -los "normales"- en contraposición a 'ellos', ese 'otro', el 'diferente'.

Estas son algunas de las imágenes desde las que hemos construido y connotado históricamente la categoría 'adolescencia', invisibilizando diferencias profundas. Estas producciones conforman una trama que nos habla de los muy diversos sentidos que quedan ocultos en los procesos sociales y las prácticas cotidianas. Prácticas y procesos por las que transitan los adolescentes concretos y singulares en diferentes momentos históricos. En estos procesos sociales y prácticas cotidianas se producen subjetivamente los adolescentes, no de modo homogéneo y universal, sino pluralmente, dando lugar a **las adolescencias, diversas formas de habitar la adolescencia.**

2.2 Universo de significaciones y prácticas cotidianas. Producción de subjetividad

El universo de significaciones producido en torno a la adolescencia, dan lugar a cotidianidades, creando condiciones particulares para la adolescencia. Condiciones relacionadas al lugar y los espacios sociales destinados -el de amparados, tutelados, excluidos, asistidos- los que significan procesos de producción subjetiva. Es así, que no todos los adolescentes se inscriben en iguales *prácticas cotidianas*, ni tampoco responden a un *universo de significaciones* común. Existen diferentes modos de ser adolescentes -producción subjetiva- que depende de su inscripción de clase, de género, de contexto histórico y social en el que crecen y se producen. Los procesos de producción de sus subjetividades presentan importantes diferencias, no existiendo una única forma de habitar la adolescencia. No atender las desiguales prácticas cotidianas y universo de significaciones, es de alguna manera dejar invisibilizado lo diferente y reproducir la perpetuación de las desventajas con que circulan los adolescentes por el mundo.

2.3 Dos modelos de adolescencias

La construcción de dos adolescencias, de dos modelos de adolescencias, la 'normal' y la 'irregular', instala prácticas y modelos desiguales y discriminatorios. Lo que genera una división en al interior de la adolescencia. Estas prácticas y modelos más que atender

lo diferente, en tanto a lo singular y peculiar de los sujetos, producen borramientos, atendiendo a su desigual ubicación en el mundo, produciendo múltiples categorías. De esta forma se producen subjetivamente ‘dos adolescencias’, la que puede visualizarse actualmente en las estéticas e incluso en los propios discursos de los jóvenes: “los chetos” y los “planchas”. En tanto sea necesario normalizar a la adolescencia no es posible reconocerle sus peculiaridades, las que quedan ocultas en universalizaciones, irregularidades y ‘minoridades’. Como decíamos, no existe una única forma de habitar la adolescencia, pero tampoco dos: los adolescentes y los menores, sino que múltiples y heterogéneas.

2.4 Construcción histórico-social y cultural, múltiples adolescencias

Poner en cuestión determinadas generalizaciones y etiquetas que configuraron la categoría adolescencia, supone deconstruirla como dato ontológico, a-histórico y universal. Esta ruptura permite pensar a la adolescencia -en realidad a las adolescencias- producida por una formación histórico-social y cultural. Cada formación produce, inventa, instituye el modo en que se ‘es’ adolescente, lo carga de significación. Las prácticas sociales en estas formaciones instituyen novedosas producciones subjetivas adolescentes. Este nuevo posicionamiento nos instala en la formulación en plural: **las adolescencias**, suponiendo la imposi-

bilidad de concebir un modo universal de subjetivización adolescente.

2.5 Producción de subjetividad y adolescencias

Descripciones y conceptualizaciones acerca de la adolescencia que se caracterizaron por la omisión de variables de género, clase social, étnicas, geopolíticas, culturales y momento vital. Se universaliza, no incluyendo lo diferente. A través de estos planteos no se pretende desestimar sufrimientos y realidades, sino problematizar y elucidar construcciones que invisibilizan las diferencias y estereotipan una clase de edad, al tiempo que la cosifican.

2.6 En tiempos alterados y de fluidez

Algunas escenas de nuestra cotidianeidad son pensadas desde el ‘encastre’ entre particularidades de la ‘cultura actual’⁵, definida por la ruptura de lo que fue, por lo que no es, y algunos cuadros psicopatológicos. Patologías expresadas en el cuerpo en los casos de anorexia, bulimia y enfermedades orgánicas. Aumento de adolescentes ‘violentos’ y violentados, deserción escolar, adolescentes en situación de calle, trabajando, robando, adolescentes electrónicos y mediáticos.

Frecuentemente se produce el desencuentro, por un lado, entre el

5 La ‘cultura actual’ es caracterizada por el individualismo, el consumismo, el desencantamiento.

adolescente para los cuales han sido formados los docentes, los que se esperan en los escenarios educativos, como también con las propias vivencias de su ser adolescentes, y por otro, el adolescente que efectivamente concurre a las instituciones. Esperamos un adolescente que suponemos habite una subjetividad pedagógica-alumno, el que no siempre llega. El joven que asiste a la institución, no porta subjetividad 'estudiante', no cuentan con las operaciones necesarias para estar en el aula, o que la institución supone que deberían contar. Si bien, siempre existió una distancia entre lo esperado y lo que se presenta, en otro tiempo, esta distancia entre la representación y la presencia era transitable. No parece ser lo que hoy nos acontece, esta distancia no parece ser posible de recorrer (LEWKOWICZ, 2004).

Decíamos al comienzo, asistimos a un tiempo en el que se ha alterado el suelo sólido, de andamiaje estructural, que da sentido y permanencia a la cotidianidad. Para Tiramonti (2009) transitamos por una descomposición de la sociedad industrial como escenario que enmarca la existencia de los sujetos, desfondándose la trama en la que se integran y cohesionan los sujetos y las instituciones. Para esta autora, se vuelve frágil el sistema de referencias que proporciona la matriz industrial, destituyéndose los modos universales y trascendentales de hacer y de ser, des-regulándose la existencia de los sujetos.

El encadenamiento institucional moderno –dispositivos disciplinarios: familia, escuela, trabajo- asegura a los sujetos el tránsito por las diferentes instituciones desde las mismas operaciones y el uso de un lenguaje compartido. Los sujetos portan marcas, valores universales, operaciones subjetivas disciplinarias (LEWKOWICZ, 2004). Desarticulado este andamiaje estructural se destituye una producción subjetiva moderna. Para Lewkowicz (2002) la subjetividad resultante de estar en las instituciones en esta contemporaneidad carece de las operaciones lógicas y subjetivas estatales, ya no resulta soporte subjetivo ciudadano.

“Un ciudadano es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que la ley es o puede ser la misma para todos. Si alguien puede lo que puede y no puede lo que no puede, es porque nadie puede eso o porque todos pueden eso. El Ciudadano como subjetividad es reacto a la noción de privilegio o de ley privada. La ley es pareja: prohíbe por igual y permite por igual a todos”. (Lewkowicz, 2004)

El pasaje por diferentes escenarios ya no garantiza las operaciones necesarias para habitarlos y transitar en forma continua de unos a otros. Continuidad que se sostiene en la existencia previa de normas y valores generales, de acuerdos implícitos y universales que rigen previamente al sujeto. Se desvanecen las prácticas productoras de operaciones de sentidos compartidos, preexistentes y trascendentales que funcionan como trama reguladora. Al tiempo, que una subjetividad facilitadora de ligazones sociales.

Los instituidos que prescriben y regulan el intercambio y que articulan la trama social pierden potencia. No hay condiciones o leyes trascendentes a priori que funden vínculo, (DUSCHATZKY y otros, 2005) es decir la posibilidad de producir encuentros y construir lazos entre los actores sociales.

“La operatoria del Estado-Nación provee de articulación simbólica [...] hay ligazón, regulación y anudamiento de los términos a partir de una lógica totalizadora. [...] lo que impone un sentido a priori a los elementos que afecta e incluye.

Al estar los elementos articulados simbólicamente, se configura un suelo [...] que otorga posibilidades seguras de orientación. Por ejemplo, al ingresar los alumnos, los trabajadores, [...] a las escuelas, las fábricas [...] siempre supieron inmediatamente cómo moverse, qué estaba permitido, qué estaba prohibido, cuáles eran los lugares que tenían asignados [...]” (Lewkowicz, 2004)

La inconsistencia de las normas para regular los encuentros produce un tipo de funcionamiento donde la desvinculación, fragmentación y disgregación son los modos predominantes de estar en la vida cotidiana. (LEWKOWICZ, 2002) “[...] *la nueva dinámica social opera sin ligar objetivamente sus términos, sin regular lo que allí sucede, sin anudar consistencias [...]”*. (LEWKOWICZ y CANTARELLI, 2003). Es posible decir, desde esta contemporaneidad que las condiciones de encuentro no están garantizadas por sí mismas, que hay que producir algunas operaciones para que

acontezcan, será una tarea subjetiva que ligue a la trama.

En este sentido, las prácticas de los adolescentes denotan novedad, produciéndose nuevas prácticas de subjetividad, de habitar la adolescencia.

3. Los espacios educativos como espacios de convivencia y producción subjetiva

La institución educativa ha jugado un papel relevante para producir subjetividad ciudadana en el marco de la consolidación de los Estados Nacionales. Desde estas nuevas condiciones es interpelada a repensarse para seguir siendo y desafiada ante la necesidad de reinventar su sentido, generar nuevas prácticas y producciones subjetivas. Por otra parte, nuevas conceptualizaciones y paradigmas atraviesan y desafían a la Institución Educativa. Cuestiones que nos convocan a pensar desde dónde producir hecho educativo.

Para Buenfil Burgos (2005) el poner en cuestión los fundamentos que sostienen el pensamiento moderno significa implicancias en el campo educativo, supone la aceptación de la indeterminación y la incertidumbre en los procesos educativos; la inclusión de otras voces, identidades y narrativas. Desde otra perspectiva Lewkowicz (2004) se pregunta acerca de lo que es la escuela (les escenarios educativos) cuando pierde potencia el Estado-Nación como dador de sentido, cómo habitarla y operar, cómo se instituye algo

para producir en la dispersión y desde el “desacople subjetivo” (LEWKOWICZ, CANTARELLI, 2003). Diríamos para producir acción educativa y componer escenarios vinculantes constructores de ciudadanía, capaces de producir subjetividad ciudadana.

Partimos del supuesto de que los establecimientos educativos portan la potencia de ser espacios privilegiados para la producción subjetiva. En tanto los mismos son escenarios de prácticas con otros en la interacción cotidiana y con la posibilidad de generar encuentros productores de tramas vinculares. Ámbito de convivencia, “prestadores de identidad” (FRIGEIRO, 2010) y de distribución de cultura. Escenarios de reconocimiento del otro como digno de recibir solidariamente un legado, desde la alteridad (FRIGEIRO, 2006). Siguiendo los planteos de Enríquez (1990), los escenarios educativos son instituciones de existencia. Para este autor su finalidad se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde se inscriben. Por lo cual, entiende que portan la potencia para la inscripción a lo colectivo y del encuentro, como la potencia de la producción de subjetividad para habitar lo colectivo. Estas instituciones operan con los sujetos aportando a la posibilidad o no de ser parte integrante de la trama social.

Sin embargo, siguiendo los desarrollos de Lewkowicz (2004) en las condiciones actuales, de destitución de las instituciones, los escenarios educativos pierden eficacia para producir

prácticas compartidas y tramas vinculares. A pesar de que en los espacios educativos las personas coinciden en el espacio material, nada garantiza que se produzca encuentro, este ya no deviene por sí mismo, sino que será necesario realizar ciertas acciones para que acontezca.

Las condiciones de encuentro ya no están garantizadas dada la pérdida de potencia de los instituidos que articulan la trama social y el intercambio. Lewkowicz (2004) sostiene que los espacios educativos muchas veces se transformaron en un galpón, en tanto ha perdido significación colectiva. En el galpón las situaciones se vuelven de subjetividades desvinculadas, de representaciones destituidas, de desregulaciones, donde cada uno está desligado de los otros. Como no hay representación compartida, cada uno arma su escena.

Al tiempo, que desde los escenarios educativos persisten suposiciones de la existencia de condiciones lógicas y subjetivas compartidas. Los espacios educativos operan como si el sujeto estuviera subjetivado por las marcas disciplinarias, pero el que responde no lo hace desde una subjetividad moderna.

Anteriormente mencionábamos, que muchas veces el adolescente que recorre las instituciones, dista bastante de la subjetividad pedagógica forjada en la trama de códigos y valores compartidos que hace posible el vínculo. Los docentes dicen que los estudiantes carecen de las operaciones subjetivas

para habitar la situación aula, no saben leer, ni escribir, tiene problemas de conducta. Estos carecen de las habilidades con que, según la suposición docente, deberían contar (LEWKOWICZ, 2004). Este joven se nos vuelve enigma y nos enfrenta a inconsistencias. La racionalidad educativa no tiene lugar para alojarlos (DUSCHATZKY y otros, 2005). Se produce un desacople subjetivo entre la representación 'estudiante' que tiene la 'educación', supuesto por el docente y la presencia del 'estudiante real' que llega. (LEWKOWICZ, 2004) Desde el desacople no se arma interlocución y tarea.

Es así que estamos convocados a pensar formas de hacer y habitar escenarios educativos que compongan, que produzcan encuentro, que instituyan, cuando no hay reglas institucionales ni producciones subjetivas compartidas, cuando las condiciones de encuentro y producción vincular no están garantizadas previamente.

Entre los sujetos no hay trascendencia que funde vínculo, una ley universal que prescribe y regule los intercambios. El tema es como producir cohesión para evitar la dispersión. Para permanecer juntos hay que producir ciertas operaciones para que advenga encuentro y trama vincular, que inscriba a lo colectivo.

"En un medio fluido, dos puntos cualesquiera -dos puntos que pueden ser el estudiante y el docente- permanecen juntos porque se han realizado las operaciones pertinentes para permanecer juntos". (Lewkowicz, 2004)

Actualmente la conexión no siempre se sostiene en la trama simbólica institucional, sino en operaciones propias para cada situación con sus reglas. Las operaciones se crean a partir de que la situación se altera.

Para producir encuentro se vuelve necesario trascender la representación -lo que ya está inscripto-, para hacer lugar a la presentación. Dejarse asombrar por la novedad de una presencia, la que no es representable, por ejemplo, en las coordenadas de subjetividad 'estudiante'. Dejar de suponer al otro, para reconocerlo, para instalar la posibilidad de componerse en un 'nosotros', para habitar y pensar con ese otro. Esto supone una producción compartida, de configuración mutua a partir de lo que hacen juntos. El vínculo se determina y produce en situación, no está determinado, se produce con el otro, en un devenir. Vincularnos con el otro como diferente, lo que siempre supone escucharlo.

Decíamos que es posible pensar los espacios educativos como escenarios que portan la potencia del encuentro, que posibilitan experiencias de diversidad, de desplegar las singularidades y producir afectación.

Igualmente sosteníamos que las condiciones de encuentro no están garantizadas, que es necesario producir operaciones para que advengan. Es así que es posible decir que estos espacios también portan la potencia de producir las operaciones necesarias para permanecer juntos, para que advenga

el encuentro y la producción de algo común.

La tarea subjetiva necesita orientarse a la transformación de los espacios desreglados por excelencia, en situaciones habitables. Esto es, con capacidad de forjar sus propias reglas.

Son operaciones con la potencia de inventar modos de habitar capaces de hacer sin sentidos preexistentes. En tanto, actos decididos de armar situaciones en las que se producen las reglas inmanentes, para compartir, para hacer y para habitar; condiciones de producción subjetiva. Estas reglas no se suponen (desde el saber instituido), se proponen. (LEWKOWICZ, 2004) Las situaciones producen ordenamiento simbólico compartido desde la regla. Lo que se compone en el vínculo es en las interacciones que las subjetividades se van configurando.

Estas operaciones de armar situaciones son una experiencia de formación, en la que estudiantes y docentes produzcan desde un pensamiento colectivo. Es decir, que no haya monopolio y se instituya la posibilidad de hablar. Donde instalar la escucha permanentemente, la consulta, para ir pensando las cosas que acontecen, en donde armar situaciones con el otro.

El pensar, en tanto operación, se vuelve una forma de habitar lo público, donde pensar con otros, en donde uno no viene a conquistar al otro. En el que pensar con otros es imposible desde el pensamiento único, desde una sola posibilidad. Así pueden aparecer otras y

abrir los caminos desde los posibles de la situación.

Se trata de provocar en los escenarios educativos acontecimientos capaces de generar encuentros, vinculantes y productores de lazo social. La productividad del encuentro da lugar a la transformación. En este sentido educar es producir efectos y marcas, es instalar la posibilidad para la transformación desde la potencia. Promover espacios educativos capaces de producir una convivencia cotidiana en la que sea posible tomar parte, ser parte, tener parte en su construcción. Donde participar suponga pensar lugares colectivos donde habitar, desde y en el armado de situaciones. En los que participar es un hacer, un componerse con otros, en tanto producción de subjetividad, produciendo reglas compartidas. Es producirse con otros, sin itinerarios previstos a recorrer.

Las situaciones regladas portan condiciones vinculantes de enunciación, dialógicas y argumentativas, como operaciones que componen. Para Bajtin “[...] *el dialogo se arma sobre una palabra ajena que empuja a una postura de respuesta como intercambio*” (DUSCHATZKY y otros, 2005). Lo dialógico crea la posibilidad de devenir otro con otro, cuando se altera. En el dialogo se crea mundo cada vez que se encuentran, unos y otros son necesarios para que algo acontezca. Producir, al decir de Spinoza, afectación, como movimiento que amplíe el poder de actuación, que genere posibilidad para el intercambio, que cambie la situación de desligadura

entre estudiantes y docentes. (DUSCHATZKY y otros, 2005)

"[...] la ética dialógica, es imprescindible que estén dos o más, pero dispuestos ambos de posición de sujeto. Es decir, no uno que manda y uno que obedece, no un sujeto y un objeto, no un sujeto y un desecho; sino un sujeto y otro sujeto hablando. La escuela ahí puede ser el equivalente del espacio público del que hablábamos porque ahí se habla. Ahí las voces no están abolidas, siendo que las voces podían venir abolidas [...] Es decir, que la escuela es capaz de inventar quizás no chicos muy formados desde el punto de vista de los ríos de Asia, pero sí muy constituidos desde una experiencia quizás inédita de hablar y ser escuchados, y poder contestar y poder escuchar a su vez". (Lewkowicz, 2003)

Lo que vuelven a estos escenarios, como escenarios de ciudadanización, en tanto producción subjetiva. De instituir y producir operaciones subjetivas para habitar lo colectivo y producir lazo social. Al tiempo que las operaciones necesarias para que el sujeto advenga subjetivamente sujeto de derecho. Posicionamiento que supone un sujeto sabiéndose con derechos, como posición subjetiva.

Ensayar formas de encuentro donde:

"[...] amplía las potencias de actuar, produce un territorio que irrumpen (aunque precariamente) la dispersión y compone un vínculo o crea condicio-

nes para ensayar formas de ligadura social". (Duschatzky y otros, 2005)

No es posible pensar formas de hacer y habitar espacios educativos que compongan si no es en el marco de un escenario democrático. La democratización de las relaciones sociales, particularmente de las relaciones entre adultos y jóvenes, significa adultos otorgando, compartiendo y cediendo poder, donde las relaciones se organizan desde el diálogo intergeneracional, de argumentación y de intercambio cultural, a partir del cual las políticas y actividades puedan ser diseñadas, donde se generen condiciones para desarrollar tareas más complejas de ciudadanía.

Son los espacios públicos, desde el propio ejercicio de ciudadanía, en tanto discriminación de las necesidades y construcción de las respuestas públicas a las mismas, los escenarios de formación de la ciudadanía, de competencias democráticas, escenarios de ciudadanización. En tanto prácticas de hacer y hacerse con otros, producción de subjetivación.

Las relaciones democráticas de poder favorecen la participación de los adolescentes, los que aportan una mirada de sus necesidades y derechos, al tiempo que esta percepción aporta a la construcción de la cultura de la democracia y la propia protección de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRÁN, J. P.:** *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1989.
- BAUMAN, Z.:** *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.
- BOBBIO, N.:** *El futuro de la Democracia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1984.
- COSTA, M. Y GAGLIANO, R.:** “Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas”, en: Duschatzky, S. (Ed.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires, 2000.
- CHERONI, A.:** “El psicólogo garante de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes”, en *Revista Nosotros* N° 7, Publicación técnica del INAME, Montevideo, 1999.
- DONZELOT, JACQUES:** *La policía de las familias*. Pre-textos, Valencia, 1979.
- DUSCHATZKY, S. Y SZTULWARK, D.:** “¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Del Estante, Bs.As, 2005.
- ENRIQUEZ, E.:** “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Kaes, R., *La institución y las instituciones*. Paidós, Bs. As, 1990.
- FERNÁNDEZ, A. M.:** *La mujer de la ilusión*. Paidós, Bs. As., 1993.
- FERNÁNDEZ, A.M.:** (Ed.) *Instituciones Estalladas*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999.
- FERNÁNDEZ, A. M.:** *La mujer de la ilusión*. Paidós Bs. As., 1993.
- FERNÁNDEZ, LIDIA:** *Instituciones educativas*. Paidós, Bs. As, 1994.
- FRIGERIO, G.:** “En la cinta de Moebius”, en Frigerio, G.; Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*, Del Estante Editorial, Bs. As., 2005.
- GARCÍA MÉNDEZ, E.:** “Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia” en *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina y Caribe*, IIN, Fundación Ayrton Senna, UNICEF, 1994.
- LEWKOWICZ, I.:** “Escuela y Ciudadanía”, en Coera y Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido*, Ed. Paidós, Bs.As, 2004.
- LEWKOWICZ, I. y CANTARELLI, M.:** *Del fragmento a la situación*. Altamira, Bs.As, 2003.
- NAJMANOVICH, D.:** *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos, Bs.As, 2005.
- NUÑEZ, V.:** *Una aproximación epistemológica a la Pedagogía Social y sus escollos de actualidad: de la tecnociencias al poder*. 2005.
- TIRAMONTI, G.:** “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”, en Tomo II: *Educación Media Básica. Aportes para la elaboración de propuestas políticas educativas*. MEC, UNESCO, Montevideo, 2009.

Fuentes

Producción de conocimiento e investigación en las condiciones actuales. Por Rosa Nidia Buenfil Burgos*

<http://www.toposytropos.com.ar/N3/decires/produccion5.htm>

<http://www.campogrupal.com/pensarla.html>

LEWKOWICZ, I.: *Ética de la violencia*, 2003. www.estudiolwz

2. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

UNA MIRADA HACIA LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES

Programa Aprender Siempre

Lic. en Psic. Lía Moreira

“Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la expresan, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño; [...] la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo de que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”.

Paulo Freire

Este documento sistematiza algunas de las actividades desarrolladas a través del Programa Aprender Siempre (PAS) implementado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) durante el año 2010 en diversos ámbitos carcelarios. El objetivo es reflexionar y realizar un aporte en relación a los desafíos de la educación no formal de jóvenes y adultos en dicho contexto.

1. Antecedentes

Desde el año 2007, el MEC y en particular, el PAS, participan de la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárcels (CAEC) que tiene como cometidos coordinar acciones que propendan a mejorar la prestación del servicio educativo y articular la interinstitucionalidad de organismos públicos y privados para asegurar la mejor cobertura educativa en todas las cárceles del Uruguay.

Durante el año 2010 se realizaron un total de siete cursos PAS en cárceles: cuatro en el departamento de Montevideo y tres en departamentos del interior (Florida, Lavalleja y Río Negro).

1.1 La educación no formal y el PAS en el contexto de cárceles

A partir del año 2005 la educación no formal es definida como política educativa por el MEC coordinada desde la Dirección de Educación a través del Área de Educación no Formal.

La educación no formal es definida como «[...] una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros» (Ley N.º 18.437/ 2008).

Desde el año 2008 el Área de Educación no Formal del MEC impulsa el PAS; una propuesta de educación no formal que ofrece a personas jóvenes y adultas mayores de 20 años de todo el país, cursos cortos para aprender y saber más. Es una propuesta participa-

tiva y motivadora para generar el deseo y el placer de seguir aprendiendo.

Para llevar a cabo los cursos se constituyen los *espacios de aprendizaje* flexibles según las temáticas de interés que contemplan la heterogeneidad de los participantes y sus contextos.

2. La educación en el contexto carcelario

Desde el punto de vista teórico y en referencia a las implicancias del trabajo educativo en centros de reclusión es indispensable plantear que:

«La modalidad de organización de las cárceles responde a lo que Goffman, E. (1984) denomina “instituciones totales o cerradas” «cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación». Este aspecto debe ser considerado desde la tarea de los educadores en el marco de cualquier propuesta educativa en este contexto, dado que implica la adquisición de un derecho por parte de las personas privadas de libertad y genera impactos y consecuencias en el campo de las subjetividades.

¿Cómo conjugar el contexto de encierro, las actividades pedagógicas y la seguridad carcelaria?

Intentaré responder a esta interrogante tomando como referencia el aporte de diversos autores.

2.1 La institución carcelaria

Si nos remitimos a un marco conceptual considerando los aportes de M. Foucault, en el dispositivo encontramos una contraposición y una duda planteada por el mismo autor en relación a la renovación de las prisiones y de la educación, donde ambas naturalizan el poder y la disciplina.

La educación en el contexto de cárceles es planteada como un «dispositivo» de «dominación» que, como lo sostiene Foucault, estaría dando lugar a la unión del aparato «disciplinario» y el «pedagógico», con el objetivo de recuperar al delincuente.

Los aportes conceptuales en relación a la «modernidad líquida» planteada por Bauman (2000) refieren a que el estatuto de las cárceles ha cambiado, tratándose de una alteración estructural en su función. El tiempo de las relaciones sociales y económicas discurre en el cambio, la transitoriedad, la desregularización y la liberación; dando lugar a una mutación civilizatoria.

Ignacio Lewkowicz (2004) plantea que las cárceles han dejado de ser lugares para la rehabilitación y correccionales, dando lugar a «depósitos que contienen a los expulsados del mercado de consumo, inhabilitándolos para cualquier tipo de vida social». Siguiendo

estos planteos conceptuales los presos estarían expuestos a la desubjetivación con los procesos que se dan en ese contexto.

En la vida cotidiana de los reclusos, la intimidad es prácticamente nula, se exponen a la vigilancia permanente y no existen espacios diferentes para dormir, trabajar y/o divertirse. Las visitas son controladas, las actividades son generalmente colectivas (patio), y en la mayoría de los casos obedecen a rutinas planificadas

2.2 ¿Qué aporta la educación en este contexto?

Educar en las cárceles permite que los sujetos que están viviendo una situación transitoria en su vida, tengan la posibilidad de ejercer su derecho a la educación, evitando generar más condiciones de vulnerabilidad y apostando a un proceso de humanización.

«El problema de las cárceles tiene entonces dos versiones. La primera, estatal, pregunta *¿qué hacer con las cárceles?*; la segunda, que intenta singularizar, pregunta *¿qué hacer en las cárceles?* La diferencia no es menor. Marca el pasaje del problema de los representantes autorizados al de los actores sin autorización» (LEWCOWITZ, 2003).

Paulo Freire puso énfasis en que «los problemas vinculados con la educación no son solamente problemas pedagógicos sino que son problemas políticos y éticos». Plantea también

que «la educación más que reproducir es producida por nosotros mismos» (FREIRE, 1994).

La promulgación de las leyes 17.897/05 y 18.437/08 en nuestro país da un lugar de importancia a la educación en las cárceles garantizando el acceso a la misma en igualdad de condiciones y oportunidades para todos, dando énfasis en el valor de la educación en la rehabilitación de los sujetos.

Al referirse a la educación en cárceles, Scarfó (2005) «destaca de la educación la arista de derecho social que hace a la condición del ser humano en tanto a través de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura que resultan esenciales para la condición humana. En tal sentido, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad. Es por ello que el Estado debe garantizar ese derecho con calidad».

La educación en contextos de encierro supone escenarios complejos donde se ponen en juego los derechos humanos, el derecho a la educación, la seguridad, las particularidades de los aprendientes y las características que aporta el clima y cultura institucional de cada establecimiento. Esto plantea

situaciones de tensión, de conflicto y, al mismo tiempo, de desafío y de apuesta a que educar es posible.

«Los fines de la cárcel y de la educación presentan tensiones que se convierten en un desafío pedagógico: cómo lograr aprendizajes significativos para la vida de las personas en el estrecho espacio que deja la intersección de la autoridad pedagógica con la omnipotente autoridad carcelaria» (SCARFÓ, 2005). En el espacio que dejan estas tensiones es posible crear condiciones para generar espacios de aprendizajes.

2.3 Los diferentes actores involucrados

El sujeto, centro de todas nuestras acciones pedagógicas, es considerado como sujeto de la educación, en tanto «[...] educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad [...] ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad es la que comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir —o simplemente aceptar— privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse

a uno mismo de ese círculo» (Merieu, 2001). Se trata de concebir al ser humano más allá de su entorno social y cultural, como un ser en proceso de humanización, un sujeto que está en búsqueda de un nuevo saber que aún no ha alcanzado.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Freire (1986) habla de la concienciación, a través de la cual ubica al sujeto en su entorno y en sus posibilidades reales, en una situación espacio-temporal determinada que lo influye pero en la cual el sujeto puede actuar. Desde esta concepción la propuesta educativa se propone contribuir en la construcción de una identidad positiva por parte de los involucrados lo cual implica, al decir de Freire, «la humanización y la dignificación del sujeto».

El rol del educador que desarrolla sus actividades en el marco del PAS es acercar ese saber desde el lugar de la reflexión y la problematización, puesto que se lo percibe como portador de conocimiento crítico, reglas y valores que se ponen en juego y se problematizan en el establecimiento de una relación recíproca con los sujetos de aprendizaje, en el marco de una temática determinada, un contexto determinado y ciertos contenidos explícitos.

Gomes da Costa (1995) señala como una de las necesidades más urgentes e íntimas del ser humano, la necesidad de encontrarse a sí mismo para entonces encontrar a los demás, búsqueda en la cual el educador tiene el rol de presentar espacios y experiencias

que permitan que el educando «[...] pueda ir emprendiendo, por sí mismo, la construcción de su ser en términos personales y sociales convirtiéndose en fuente de iniciativa, de libertad y de compromiso consigo mismo y con los otros, integrando de manera positiva las manifestaciones desencontradas de su querer ser». Se trata de la figura del educador como facilitador de esa búsqueda, potenciando los procesos de los educandos en la generación del pensamiento crítico, problematizando su realidad; en síntesis, produciendo subjetividad.

2.4 Los destinatarios

El PAS, en su propósito de realizar actividades en todo el país, desarrolló una experiencia en cuatro cárceles de Montevideo (Cabildo, CNR, Medio Camino y Molino) y en tres cárceles del interior (Florida, departamento de Florida; Fray Bentos, departamento de Río Negro; y Minas, departamento de Lavalleja). En las cárceles de Montevideo y Florida se trabajó solamente con mujeres. En la Cárcel de Fray Bentos se constituyó un grupo mixto, con la presencia de una mujer, mientras que en la Cárcel de Minas todos los participantes eran hombres.

Los diversos enfoques criminológicos en relación a la delincuencia femenina, restan importancia a la mujer como autora de delitos, esgrimiendo dos argumentos: el primero, el bajo número de mujeres que delinquen y, el segundo, la presencia de estereotipia

en los mismos, lo que los circunscribe al ser de género.

«Desde una perspectiva de género, el derecho penal ha contribuido a fijar la identidad, lugar y función que deben cumplir las mujeres en la sociedad patriarcal (función que cumple el derecho en general), a través del control de su sexualidad y capacidad reproductiva. Su “normalidad” está dada por lo que de ella esperan las normas penales, los valores o bienes jurídicos que protegen. Su “anormalidad”, y por tanto su castigo, está dado por la ruptura a dichos valores o bienes jurídicos» (Fries, L. y Matus, 1999).

Actualmente la participación en otros delitos va dejando atrás a aquellos típicamente asociados a lo femenino, tales como el de infanticidio, parricidio o aborto. En este sentido debe ponerse especial atención a aquellas infracciones relacionadas con la venta y el tráfico de drogas.

Las mujeres que habitan las cárceles padecen un aislamiento más notorio que los hombres, debido a la ruptura o fractura con la familia o al rechazo familiar y social que genera su condición.

«Ser delincuente y haber estado en prisión son también estigmas y culpas mayores para las mujeres. Esto se vincula por los mandatos sociales que se le imponen a las mujeres de cuidado de la familia, sumisión. Las mujeres ex convictas quedan estigmatizadas como “malas” en un mundo que construye a las mujeres como entes del bien y, cuya

maldad, es imperdonable e irreparable» (Lagarde, M. 1993).

En relación a la forma de acceso que tienen los reclusos para insertarse en los cursos, se realizan inscripciones en donde cada recluso en forma voluntaria puede registrarse para participar. Se debe tener presente que en el contexto de cárcel la posibilidad de estudiar es considerada como un privilegio y se ve desdibujada la dimensión de la educación como un derecho.

2.5 ¿Cuáles son las motivaciones para estudiar?

La mayoría de los reclusos lo hacen para redimir pena. «El Juez concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privada de libertad. A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio» (Ley N° 17.897/2005, Artículo 13)

Se ha podido apreciar que, en algunos casos, la motivación para participar de los grupos estaba vinculada a la necesidad de «salir». Dicha expresión refiere a salir del contexto de las rutinas, los estereotipos, el ocio, de todas las características y particularidades que tiene la situación de encierro. Pero las motivaciones expuestas al inicio de los cursos pudieron ser resignificadas a partir de la socialización, el desarrollo personal y el descubrimiento de las propias potencialidades por parte de los reclusos.

Es muy variable el número de reclusos que participa en todas las instancias educativas y esto se aprecia no sólo en la inscripción a los cursos sino también en las posibilidades de continuidad. En este asunto intervienen diferentes aspectos dentro de las que se destaca la superposición de otras actividades: trabajo, visitas, conducciones, libertad, problemas de salud, dificultades institucionales de acceso al lugar donde se imparten los cursos, etc.

El personal de la cárcel constituye una parte de los actores que participaron de este proceso. De hecho, las acciones de coordinación en primera instancia se realizaron con las jefaturas departamentales de policía, con los directores de las cárceles y con el personal destinado a la educación en cárcel, en este caso, las maestras.

Si bien la ley N° 17.897 en su artículo 9 establece la presencia de un grupo de «Custodia de Tratamiento», refiriéndose al personal de la cárcel que tendría como función el traslado de los presos hacia el lugar donde se realizan las actividades educativas; no todas las cárceles contaban con dicho personal y, en ocasiones en que este existió, dependía de las condiciones personales y la disponibilidad con que contara el funcionario para realizar su tarea. Estas realidades tienen un gran impacto puesto que generan situaciones donde se obstaculiza o facilita el trabajo de los educadores.

La propuesta pedagógica permite proponer y responder a una o

varias intencionalidades educativas. «Por “propuesta” nos referimos a todo aquello que se ofrece, se muestra, se pone en juego y a disposición de los sujetos. Pero la propuesta tiene algo de respuesta, es decir que lo que se promueve tiene que ver con las necesidades, intereses y problemas de los participantes y su contexto. Es decir que la respuesta/propuesta tiene una intencionalidad educativa en la medida que se construye para generar determinados efectos en el participante; nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, valores, ideas, vínculos, sentimientos» (CAMORS, 2009).

2.6 Los ejes temáticos y los contenidos abordados

Desde el PAS se establecen posibles ejes temáticos que se desarrollan de acuerdo al interés de los participantes.

Los ejes de mayor interés en los espacios carcelarios fueron los siguientes:

- Prevención de accidentes en la casa y en la calle (dos cursos)
- Informática y Comunicación (un curso)
- Género (un curso)
- Educación y trabajo (dos cursos)
- La crianza de los niños, niñas y adolescentes en el siglo actual (un curso)

La elección de temas relacionados con la salud se fundamenta en las dificultades que ofrece el propio sistema carcelario en relación al acceso a esta: disponibilidad de las guardias para acudir al llamado de las reclusas, precaria infraestructura, falta de personal médico estable, mala alimentación y resistencia de las reclusas a la atención médica por temor o por desinformación.

Se parte de la idea de que los adultos que cuentan con mejor educación tienen más posibilidades de cuidar su salud y la de sus familias, protegerse de diferentes enfermedades, realizar una adecuada planificación familiar y llevar a cabo un mejor cuidado infantil.

La solicitud de cursos en Comunicación e Informática se relaciona con la posibilidad de mejorar la capacitación en relación a sus posibilidades laborales y al hecho de que Internet les permite estar «en la calle». En efecto, a partir del curso se dio la oportunidad de que las personas privadas de libertad accedieran a utilizar los beneficios que brinda la red para mejorar sus propias condiciones de vida y las de su entorno.

Las tecnologías de la información se pueden definir como sistemas tecnológicos mediante los cuales se recibe, manipula, procesa y genera información, facilitando la comunicación entre interlocutores. Las nuevas tecnologías facilitan el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan la inserción

y la continuidad educativa de los reclusos a través del *e learning*.

Castells (2001) señala que «[...] Internet nos convierte en partícipes de un nuevo modelo “los interactuantes y los interactuados”, por una experiencia digital multimedia y por una nueva cultura, la cultura de la virtualidad que borra las nociones de espacio tiempo de la materialidad real». En el contexto de la cárcel este hecho disiparía la condición de encierro a partir de esa «salida a la calle», de una recuperación del vínculo con sus familias y amigos, favoreciendo la comunicación.

La solicitud de un curso que abordara temáticas en torno al género y la vida cotidiana fue realizada en una cárcel del interior, donde residían muy pocas internas. Este hecho facilitó la realización de un trabajo de reflexión y problematización en relación al marco legal que habilita a hombres y mujeres a tener diferentes lugares en la sociedad, pero en condiciones de igualdad, y en relación a las formas de vinculación entre hombres y mujeres. El mayor énfasis estuvo dado en los contenidos referidos a violencia doméstica.

La elección del eje denominado Educación y trabajo, se dio en una cárcel de Montevideo (CNR), en un grupo de mujeres que recientemente habían sido trasladadas de otro establecimiento; y en una cárcel del interior donde se trabajó con internos que se encontraban próximos a salir en libertad.

Teniendo en cuenta que el trabajo es el organizador de la vida de los indi-

viduos, pensar en la integración social futura convoca a reflexionar sobre las condiciones materiales de vida de las personas. La educación permite concientizar y desnaturalizar los estereotipos y las estigmatizaciones a las que las mujeres han sido expuestas para la inserción en el mundo del trabajo.

En la Cárcel del Molino, en la que residen mujeres con sus hijos, se solicitó el curso *La crianza de niños, niñas y adolescentes del siglo actual*. Es necesario precisar que la maternidad para las mujeres privadas de libertad es algo difícil. Sienten el «abandono» que hacen de sus hijos en tanto pueden vivir con ellas en prisión, según lo dispone la ley, hasta los 5 años de edad.

«Las madres encarceladas en general sienten que son “malas madres” ya que creen haber abandonado a sus hijos, sintiendo que su ausencia dañará en forma irreversible su desarrollo. El castigo a la madre es siempre el castigo a los hijos porque la relación madre e hijo es social y culturalmente un binomio. Si el hijo permanece en la cárcel, se encuentra preso como ella y, si no, vive la pérdida de su madre en la vida diaria» (LAGARDE, 1993).

Se infiere que parte de las ideas expuestas fueron los motivos que fundamentaron se solicitara un curso referido a la crianza de los niños y niñas en el siglo actual, al que se sumaba un particular interés de obtener conocimientos de enfermedades infantiles a fin de resolver situaciones cotidianas

y el difícil acceso a la atención médica; demanda que no se pudo atender teniendo en cuenta la particularidad de los cursos impartidos.

A modo de reflexión final, Violeta Núñez (2010) sostiene que «se requiere que los agentes de la educación conquisten un lugar nuevo, abriendo las instituciones, perforándolas, desajustándolas, trabajando en sus grietas, en sus rendijas, en sus bordes. Propulsando políticas de ampliación de márgenes, de participación, de institucionalización y legitimación de prácticas diversas. Contribuir así a resquebrajar el discurso dominante e instituir lugares nuevos para acoger a los actores culturales. Es decir, a los sujetos que, burlando los imperativos del capitalismo global que los reduce a simples usuarios o consumidores, se instituyen como actores (personales y colectivos) en la legitimación de sus derechos».

En el espacio que otorgaron las condiciones de encierro y las tensiones se lograron generar situaciones de aprendizaje. Sesenta presos participaron de los cursos, evaluando la experiencia positivamente y dando solicitud a la realización de nuevos cursos.

La educación que trasciende la escuela y que se logra encontrar o re-encontrar en diversos momentos o circunstancias de la vida, es la que permitirá descubrir nuevas posibilidades, para afrontar el mundo de las incertezas, del cambio permanente y vertiginoso.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z.:** *Modernidad líquida*. FCE, Buenos Aires, 2000.
- BLAZICH, G.:** «La educación en contextos de encierro» en *Revista Iberoamericana de Educación*, Volumen 44, 2007.
- CAMORS, J.:** *Educación no formal: Política educativa del MEC 2005-2009*. Montevideo, 2006.
- CASTELL, M.:** *La Era de la Información*. Vol. II: «El poder de la identidad». Siglo XXI Editores, México, Distrito Federal, 2001.
- CARDARELLO, F., DE MAYER, M., MACHÍN, F.** y otros: *La educación en cárceles del Uruguay - Balances y perspectivas*. CAEC (Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles), Montevideo, 2010.
- LEY N° 17.897/05.
- Ley N° 18.437/08.
- FRIES, L. y MATUS, V.:** «Sexualidad y reproducción, una legislación para el control: el caso Chileno». En *Género y Derecho*, 1999.
- FREIRE, P.:** *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- . *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México, 1994.
- Política y educación*. Siglo XXI, México, 2001.
- FOUCAULT, M.:** *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI, México, 2005.
- GOFFMAN, E.:** *Internados*. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.
- GOMES DA COSTA, C.:** *Pedagogía de la presencia*. Losada, Buenos Aires, 1995.
- LAGARDE, M.:** *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- LEWCOWITZ, I.:** «La situación carcelaria». *Litotales*. Año 2, n.º 3, 2-34, 2003.
- MERIEU, P.:** *La opción de educar: ética y pedagogía*. Octaedro, Barcelona, 2001.
- NÚÑEZ, V.:** «Los profesionales de la educación más allá de la escuela: los retos de la educación a lo largo de la vida». *ENFOQUES. Revista de Educación No Formal*, 1, pp. 39- 50, 2010.
- SCARFO, F.:** www.paginadigital.com.ar/.../2005/2005prim/educacion3/-educacion-carceles-060405.asp

EXPERIENCIA LUDOCREATIVA FRENTE A LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

Sosé Virginia Stepanián

Educadora Especializada en Expresión Ludocreativa

Postgrado en Pedagogía de la Expresión por la

Universidad de Uberaba – Minas Gerais

1. Introducción

La sociedad del siglo XXI enfrenta hoy una gran crisis relacionada con la pérdida de valores reflejada en el incremento de violencia social e intrafamiliar. Podemos visualizarla a través de las dificultades que se presentan en la convivencia, diversas formas de agresión en la infancia, ausencia de tiempo familiar y la incertidumbre frente al futuro. A esto se suma, que aún en este siglo, continúan existiendo en muchas Instituciones Educativas Formales, Propuestas Pedagógicas que parten de los contenidos programáticos, desatendiendo las realidades del medio social y los intereses del ser humano.

Como consecuencia de dicha situación, nos encontramos con muchos niños-as y jóvenes que se quedan sin finalizar el ciclo escolar o liceal, perdiendo totalmente el interés por aprender, careciendo de formación técnico profesional. Muchos quedan desorientados, sin un sentimiento de pertenencia, sufriendo de una pérdida de identidad, no pudiendo resolver qué quieren de la vida, sintiendo la necesidad de satisfacerse a través de la droga, ocasionando en ellos-as un deterioro físico y mental, destruyéndose así muchas familias.

Viendo esta realidad, surgieron muchas Instituciones de atención a la infancia que elaboraron Propuestas Educativas, partiendo de las necesidades de las personas como sujetos de derecho, ensayando una gran oferta de actividades que

les dieran a los jóvenes la oportunidad de elegir, de tomar decisiones y de crear sus propios Proyectos de vida.

Actualmente el Ministerio de Educación y Cultura, promueve el reconocimiento de la Educación No Formal, pudiendo transformarse en una experiencia de aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde jóvenes, adultos y adultos mayores encuentran diferentes espacios socio-culturales que les permiten desarrollar potencialidades, creciendo personal y profesionalmente. También se estudia la posibilidad de que los distintos Programas de Educación No Formal puedan intervenir como articuladores con la Educación Formal, intentando que los jóvenes se reinserten nuevamente a los centros de Enseñanza media. El Ministerio de Educación y Cultura ofrece becas a aquellos jóvenes de bajos recursos económicos.

Para que esto se cumpla, quienes asumimos el rol de Agentes de Educación cumplimos una función preponderante en los diferentes Proyectos Socio- Pedagógicos en donde trabajamos. Corresponde plantearnos como principal finalidad, promover el respeto por los derechos de los Sujetos de la Educación, protegiendo y cuidando la dignidad humana, respetando la diversidad. Para ello debemos generar espacios de protagonismo, favoreciendo la participación democrática, atendiendo a las realidades de las personas con las cuales trabajamos, desde un abordaje integral que les permita descubrirse en el desarrollo de potencialidades,

intentando elevar su autoestima y reafirmando la Identidad.

2. La pedagogía de la expresión y su metodología ludocreativa

La Metodología Ludocreativa fue sistematizada por el Prof. Raimundo Dinello (1992, 2007), luego de innumerables investigaciones y ensayos educativos realizados en distintas instituciones europeas y latinoamericanas. Esta propuesta pedagógica basada en la expresión presenta una fundamentación metodológica que se apoya en los Derechos Humanos, partiendo de la Persona como Sujeto de la Educación. Se inicia con un movimiento lúdico, abriendo luego un campo pedagógico que le presenta a los participantes un desafío que deben resolver creativamente en la interacción con los objetos pedagógicos y entre sujetos, surgiendo en el proceso creativo diferentes conflictos de aprendizaje: donde los protagonistas deben experimentar con los objetos e interactuar entre los sujetos para descubrir las respuestas a sus interrogantes, logrando múltiples situaciones de aprendizaje, relacionados con los valores humanos, valores estéticos y adquisiciones cognitivas. Finalmente el docente en su carácter de animador retoma los conflictos de aprendizaje y las posibles soluciones que los protagonistas encontraron, para articular con sus correspondientes conceptos que se organizan cuando pasan por el proceso del análisis lógico deductivo.

De esta forma los educandos asumen un rol protagónico en el descubrimiento de los aprendizajes como Sujetos de Derecho, apropiándose de los conocimientos y mejorando la convivencia. Existe una Federación Latinoamericana (FLALU) que tiene como principal finalidad, difundir la metodología ludocreativa, orientando a animadores, educadores y docentes en general, a través de Seminarios y Cursos de formación permanente.



2.1 Los derechos humanos como centro de nuestros proyectos socio pedagógicos

La Declaración de los Derechos Humanos, de los derechos del niño y de la mujer, tiene que estar presente a la hora de planificar nuestros Proyectos Socio-Pedagógicos. Teniendo en cuenta que nuestra civilización espera nuevas perspectivas de equidad social para el futuro, las propuestas pedagógicas deben dar prioridad a metodologías que partan del Sujeto como protagonista de su construcción de cultura, desarrollando aprendizajes de nuevos valores que mejoren las relaciones humanas, superando así situaciones de violencia. Es a través de las instancias de aprendizajes que cada individuo puede mejor visualizar su trayectoria;

incluso asumirse en cuanto Sujeto de su porvenir.

Cuando un niño recibe una sonrisa a través del juego, siendo reconocido por el adulto, logra reencontrarse mejor consigo mismo y con los demás, muy posiblemente situarse en un proyecto. El juego es una vía natural por la cual todo niño llega a muchos aprendizajes. Observemos cómo un niño interactúa con los objetos, experimentando, para descubrir las respuestas a sus preguntas a través de múltiples ensayos. Como Educadores comprometidos en un Proyecto Socio-Pedagógico, debemos observar y escuchar a los niños, apoyando sus esfuerzos por superarse.

Teniendo en cuenta que muchas familias han pasado por situaciones estresantes, frecuentemente víctimas de diferentes relaciones de violencia, debemos abrir espacios de protagonismo donde puedan expresar emociones, sentimientos y pensamientos para recuperar esa identidad perdida. Debemos por lo tanto asumir un rol de

apoyo para descubrir de otra forma a la Sociedad toda. Nuestra labor representa una tentativa familiar para salir adelante, tratando de apropiarse de su vida, ensayando nuevas percepciones y toma de decisiones; reconstruyendo su dignidad a medida que resuelven conflictos y descubren nuevas formas de vínculos e intercambio cultural a través de los múltiples espacios de expresión ludocreativa que se les brindan.

En la dinámica de los juegos se aprende a convivir y compartir objetos, experimentando una vida democrática, construyendo valores de solidaridad, cooperativismo y respeto por la diversidad. Para que esto se logre, debemos crear espacios de interacción que permitan a cada uno vivir experiencias positivas, descubriendo el placer de aprender.

2.2. Los objetos como instrumentos de aprendizaje

En las distintas áreas de expresión creativa, se utilizan como materiales pedagógicos aquellos objetos que permiten al sujeto representar simbólicamente su mundo interior, desarrollando la creatividad, logrando experimentar modificaciones internas y externas desde sus actitudes y aptitudes. Los disfraces y ropas viejas, permiten a los sujetos transformarse en distintos personajes de la vida real o imaginaria, representando su propio universo, logrando así una mejor comprensión de la realidad, favoreciendo su madurez afectiva. A través de objetos de juego

como pelotas, cuerdas, instrumentos musicales, canciones, títeres, muñecos, leyendas, los sujetos reconstruyen su propia Identidad, integrando aspectos de la persona, promoviendo así un mejor desarrollo físico, emocional y cognitivo; favoreciendo la integración social y muy especialmente enriqueciendo el lenguaje.

Cada uno al experimentar actividades de expresión creativa tiene mejores posibilidades de adquirir nuevas habilidades (READ, 1992) para la toma de decisiones y resolución de conflictos que lo ayudan a mejorar su calidad de vida. Al mismo tiempo desarrollan la capacidad para reconocer sus emociones y sentimientos comprendiendo mejor las emociones de las personas que los rodean favoreciendo así una mejor convivencia.

3. CEPRODIH (Centro de Promoción por la Dignidad Humana)

CEPRODIH "PROYECTO DESAFÍO" es un Hogar permanente en convenio con INAU que alberga a mujeres con hijos-as en situación de violencia doméstica. En dicha Institución, se les ofrece a esas familias una atención integral cubriendo las necesidades básicas de alimentación, educación y salud. Institución donde aplicamos la metodología de expresión ludocreativa descrita anteriormente.

3.1. Una experiencia ludocreativa en el área de expresión escénica

La Secuencia Metodológica:
(DINELLO, 2006)

1- Iniciamos una actividad lúdica con Juegos teatrales.

2- Organizamos el Campo Pedagógico con telas, objetos de motricidad, sillas y mesas.

La **Consigna fue:** Inventar una historia y teatralizarla, construyendo el lugar de la historia con los objetos ofrecidos en el Campo Pedagógico.

3- Descubrir y/o determinación del conflicto pedagógico que obstaculiza el proceso creativo.

4- A través de las interacciones con los objetos y los otros sujetos descubrir una solución al conflicto pedagógico.

5- Intentando finalmente, una articulación entre la vivencia experiencial y la comprensión de valores éticos, o principios de sensibilidad estética y/o de conocimientos según mejor se adecue la evolución del grupo en su proceso ludocreativo.

3.2 Registro de observación de la experiencia

Luego de realizar los juegos teatrales, se abre un Campo Pedagógico con objetos lúdicos. Comienzan todos a interactuar, experimentando la relación de su cuerpo con los objetos, descubriendo formas, texturas, colores

y tamaños. En el proceso creativo uno de los niños de 5 años se disfraza de pirata despertando el interés de todos en construir un barco pirata, utilizando como objetos lúdicos la mesa, sillas, telas, colchonetas y objetos de motricidad.

En el momento que finalizan la construcción todos resuelven entrar al barco pirata para comenzar a dramatizar. Surge de esta forma un conflicto de aprendizaje ya que la intención de todos era entrar al barco, pero experimentan y descubren que quedan muy apretados e incómodos protestando algunos de ellos diciendo: “acá no entramos todos, algunos van a tener que salir”, “me siento apretado”.

Se da al mismo tiempo un conflicto de convivencia. Es así como intervengo en mi rol de orientadora pedagógica preguntándoles a todos-as qué deberían hacer para que todos pudieran entrar. Una de las niñas de 6 años solicita a los demás que la ayuden en construir un barco más grande utilizando más objetos lúdicos.

Luego de finalizar la obra entre todos, resuelven meterse en el barco, solucionando el conflicto de aprendizaje y de convivencia incorporando valores de solidaridad, respeto, cooperativismo, utilizando nociones de cálculo. Luego se le ocurre a otra de las niñas de 7 años construir un castillo en la isla donde vivían los cocineros y el hada, invitando a los piratas del barco a comer, representando simbólicamente

distintas comidas utilizando como objeto lúdico la plasticina.

Buscando una comprensión de todos, a través de una sistematización, se les pregunta qué aprendieron hoy y los niños responden: “jugamos juntos sin pelear”, “nos ayudamos unos a otros para construir el barco”, “al principio no entrábamos y luego sí, porque hicimos el barco más grande”, “nos divertimos”, “pasamos bien”.

Conclusión: A través de una consigna que plantea el desafío de crear, los niños asumen el protagonismo en el proceso de expresión creativa: en el transcurrir de hacer con sentimientos y pensando confirman su existencia como persona, es decir se encaminan en la afirmación de identidad.

Cada uno asume el protagonismo en múltiples situaciones de aprendizajes provocados por la interacción de los sujetos con los objetos y sujetos entre sí, la intervención del animador es fundamental para articular lo descubierto con conceptos relacionados con valores y conocimientos, propiciando ganas de aprender. El hecho de experimentar con objetos permite elaborar inquietudes e interrogantes, incluyendo las variadas formas de relacionarse con otros sujetos. Sin los objetos mediadores, el niño-a, los jóvenes, están limitados a la relación interpersonal, lo cual mul-



tiplica las situaciones de competencia y agresiones. Es importante que cada niño perciba cómo está aprendiendo.

Chomsky (1992) en su libro titulado “El Lenguaje y los problemas del conocimiento” manifiesta que: “Lo que los alumnos descubren por sí mismos, cuando se les despierta su natural curiosidad y sus impulsos creadores, no solamente va a ser recordado, sino que en ello se basarán exploraciones e indagaciones ulteriores y quizás contribuciones intelectuales significativas. Lo mismo pasa con las artes, un trabajo de verdadero valor estético sigue reglas y principios que sólo en parte están sujetos a la elección humana, en parte reflejan nuestra naturaleza fundamental. El resultado es que podemos experimentar una honda emoción, placer, dolor, excitación, etc., a partir de cierta obra de creación, aunque el cómo y porqué de esto sigue siendo en gran medida una incógnita y la cantidad de material que se abarque importan poco en comparación con lo que se logra al

estimular la curiosidad natural de los alumnos y el despertar el interés por explorar por su cuenta”.

1.3 Otra modalidad de experiencia participativa

Partiendo del deseo de los niños, caminamos hacia la playa, llevando algunas bolsas y envases. Al llegar, los más pequeños se sientan a jugar en la arena, mientras los grandes, solicitan explorar en los alrededores. Luego de ello, resuelven grupalmente llevar arena a la Institución para construir un arenero. Comienzan llenando una bolsa de arena mojada. Al levantarla para llevarla, la bolsa se rompe. Aquí aparece una nueva necesidad de aprendizaje que debían resolver todos. Es así como buscan otros envases para trasladar la arena. Algunos encuentran botellas de plástico, bolsas más gruesas, una pala rota y un balde que aparece tirado en la playa.

Resuelven llevar la arena dentro de los envases que habían encontrado. Se sientan en ronda con todos los envases llenos, poniéndose de acuerdo: los envases más pesados, debían llevarlo los niños más grandes y los más livianos los niños más pequeños. Con una de las bolsas más pesadas, se turnaban para llevarla, hasta que a una de las niñas se le ocurrió utilizar el balde que había encontrado, para volcar la arena allí y llevarlo más fácilmente. Es así como se le presenta una nueva dificultad, ya que la arena en el balde pesaba más que en la bolsa. Resuelven llevarla entre dos.

Al llegar a la Institución, vuelcan la arena en el patio y le colocan alrededor, piedras que encuentran, construyendo finalmente su propio arenero, su propio proyecto grupal.

Se les pregunta a todos: “¿qué aprendieron hoy?” y así responden: “Jugamos sin pelear”, “Nos ayudamos entre todos para traer la arena” cuando pusimos arena mojada en la bolsa, la bolsa se rompió porque la arena pesaba mucho”, “después conseguimos una bolsa más gruesa y pusimos arena seca, porque pesaba menos”, “cuando pusimos la arena en el balde, pesaba más”.

Conclusión: Podemos observar a través de esta experiencia, aparentemente ingenua pero novedosa para ellos, cómo los niños construyen un proyecto grupal, logrando una cierta armonía entre lo social, emocional y cognitivo. Pudieron desenvolver la interacción con objetos en una cierta lógica de utilidad, incorporando nociones comparativas de peso, tamaño, volumen y textura. De esta forma mejoran la convivencia y manifiestan un proceso de solidaridad y de diálogo.

4. Reflexión personal como educadora

Las distintas formas que tiene el ser humano de manifestarse a través del artexpresión (que es una fase fundamental de la Metodología), lo ayudan a expresar ideas, sentimientos y emociones, pudiendo comunicarse con su mundo interior. El artexpresión nos

lleva a mejor observar lo que nos rodea, nos enseña a mirar mejor el mundo. Es una de las tantas partes de la vida que nos da fuerza para ser mejores. El ser humano experimenta cambios positivos en sí mismo cuando asume el protagonismo de crear a través del artexpresión (plástica, música, teatro, iniciación cultural, juegos), reconstruyendo su propia cultura, percibiendo su historia y posibles proyectos de vida que lo afirman como persona.

La Metodología Ludocreativa en todas las fases que abarca, me mostró un camino de libertad personal y profesional. Al experimentar el juego y la expresión creativa con niños-as, adolescentes y adultos, descubrí cómo ellos lograban mejorar la convivencia y despertar la alegría de aprender, asumiendo una libertad con responsabilidad. Descubrí que los educandos y yo evolucionamos juntos, a través del proceso creativo, donde surgían muchas interrogantes que ellos-as me hacían a mí, en las que algunas veces podía responder y otras veces teníamos que investigar juntos para descubrir las respuestas, asumiendo solidariamente múltiples aprendizajes.

En el cotidiano de mi labor profesional pude implementar la metodología ludocreativa con niños-as, adolescentes y adultos en situación de violencia doméstica, experimentando y descubriendo cómo es posible que estas poblaciones logren cambios positivos que los ayuden a vivir dignamente, logrando elaborar nuevos proyectos, mejorando la calidad de vida. Me per-

mito agradecer al Ministerio de Educación y Cultura por haberme dado la posibilidad de transmitir mi experiencia a través de su Revista. Ojalá sirva para que todos-as los que nos encontramos en este compromiso como Educadores podamos reflexionar acerca de nuestras prácticas educativas, para lograr un cambio que favorezca una convivencia en esta sociedad, buscando la Paz, despertando en todos el entusiasmo por aprender a lo largo de toda la vida, democratizando la cultura y los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, NOAM:** *El Lenguaje y los problemas del conocimiento*. Editorial Antonio Machado, Madrid, 1992.
- DINELLO, RAIMUNDO:** *Pedagogía de la Expresión*. Editorial Nuevos Horizontes, Montevideo, 1992.
- _____. *Artexpression et créativité*. Editorial Grupo Magró, Lausana -Montevideo, 2006.
- _____. *Tratado de Educación*. Editorial Grupo Magró, Montevideo, 2007.
- READ, HERBERT:** *El significado del arte*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1954.

EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE “ORIENTACIÓN”

Prof. de Educ. Física Cecilia Molina Alpuy

Paso de los Toros

Prof. de Educ. Física Virginia Méndez

El Sauce

Ministerio de Turismo y Deporte

1. Introducción

La Orientación es un deporte en el cual los competidores (hombres, mujeres o equipo) visitan un número de puntos marcados en el terreno (controles) en el menor tiempo posible, ayudados sólo por un plano y una brújula (Federación Internacional de Orientación).¹

Al respecto, existe el proyecto “Desarrollo del Deporte Orientación en la República Oriental del Uruguay” perteneciente al Ministerio de Turismo y Deporte y coordinado por el Departamento de la Enseñanza.

Tiene como objetivo general, desarrollar la práctica del deporte de Orientación a nivel nacional.

En este marco se desarrollan acciones de capacitación docente para la enseñanza del deporte, capacitación para la confección de mapas, organización de actividades recreativas y deportivas para todas las edades y se brinda apoyo técnico o metodológico a los docentes que quieran enseñarlo.

1 Más adelante se brinda un desarrollo más exhaustivo de las características de este deporte

Se desarrolla a nivel de todo el país, participando todos los docentes de educación física, docentes en general, líderes, competidores y personas que demuestren interés en enseñar este deporte.

En el año 2003 quienes presentan este trabajo comenzaron a desarrollar el deporte en sus respectivas escuelas de tiempo completo (nivel primario) a través de Proyectos de Centros que tenían como objetivo trabajar de forma integrada con las maestras en las diferentes áreas curriculares y participar en actividades deportivas a nivel nacional e internacional.

Los excelentes resultados obtenidos con los alumnos en estas escuelas motivaron que a fines del año 2004 las docentes elaboraron el Proyecto: “Desarrollo y Difusión del Deporte Orientación en la Enseñanza Pública del Uruguay”, que se implementó a través del Departamento de la Enseñanza del Ministerio de Turismo y Deporte a partir del año 2005 hasta la fecha. El proyecto tenía como objetivo general extender la práctica del deporte de Orientación a los centros educativos del país; como objetivos específicos asesorar y brindar apoyo metodológico y didáctico a los docentes, dictar cursos de capacitación, confeccionar mapas de orientación de las zonas en donde se desarrolle la enseñanza del deporte y organizar actividades especiales para la práctica escolar.

Las acciones realizadas fueron las siguientes: cursos y talleres de capaci-

tación, curso a distancia para docentes, se concurrió a 14 escuelas para trabajar con los alumnos y docentes en el propio centro educativo, jornadas especiales de orientación donde se congregaron a diferentes escuelas en diferentes parques, se realizaron experiencias con personas con capacidades diferentes y se confeccionaron 9 mapas de diferentes centros educativos, plazas de deportes y parques. Estas actividades fueron desarrolladas en los departamentos de Montevideo, Canelones, Colonia y Flores.

2. El Proyecto

Actualmente el proyecto se denomina “Difusión del Deporte Orientación en la República Oriental del Uruguay” y está dirigido a todos los ámbitos de educación formal e informal en todos sus niveles. Con esto queremos decir que se amplió la franja etaria incluyendo a adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Se tiene planificado realizar cursos de capacitación de docentes y actividades en los departamentos de Montevideo, Canelones (Pando), Durazno, Tacuarembó, Paysandú y Rivera, así como responder, en la medida de lo posible, a la demanda de las instituciones que estén interesadas en la enseñanza y práctica del deporte.

Sus objetivos específicos son:

1. Dictar cursos de capacitación para docentes en las regiones centro y norte del país.



2. Asesorar y brindar apoyo metodológico y didáctico en el deporte a los docentes de los distintos departamentos que estén interesados en enseñar el deporte.
3. Dictar cursos de mapeador de nivel I, II y III para docentes y no docentes.
4. Confeccionar mapas de orientación.
5. Organizar actividades especiales para la práctica del deporte de orientación en los departamentos que se dicten los cursos de capacitación u otros que muestren interés en participar en estos eventos.
6. Capacitar un docente por departamento del país, de la Dirección

Nacional de Deportes, para la enseñanza del deporte, organización de actividades especiales y confección de mapas de Orientación.

La limitación que ha encontrado este proyecto para su desarrollo ha sido la financiación económica para la adquisición de materiales para el dictado de los cursos, el desarrollo de las actividades y la confección de mapas (computadora portátil, cañón de imágenes, impresora, brújulas, balizas, pinzas y otros). Hasta el momento se han organizado las actividades con material personal y el apoyo de las intendencias de los diferentes departamentos. Por otro lado la falta de recursos humanos para lograr un verdadero desarrollo a nivel nacional.

La difusión del deporte, a través de los docentes que son capacitados, hace posible en los diferentes departamentos del país, que llegue a las personas y les permita practicarlo. Teniendo en cuenta que estos docentes trabajan en los Centros Recreativos y Deportivos (Plazas de Deportes), primaria, secundaria (pública y privada), UTU, UNI 3, ONG, gimnasios, intendencias y otros, estamos en condiciones de afirmar que si se genera interés, las diferentes instituciones pueden acceder a este tipo de actividad. En conclusión se favorece el aspecto físico, mental y social de las personas a través de la actividad física, y en definitiva estamos promoviendo y mejorando su salud, mejorando su calidad de vida.

3. ¿Por qué este deporte es de interés para la educación de personas jóvenes y adultas?

Cuando se habla de este deporte estamos hablando de la localización y marcado de todos los elementos u objetos (controles o puntos de control) que aparecen en un itinerario dado en el mapa, en el menor tiempo posible y de forma individual.

La caza del Tesoro o Corrida de Orientación permite descubrir mejor la naturaleza, conceptualmente es un deporte en donde la competencia es contra uno mismo, **combinando de manera perfecta el esfuerzo físico con el mental**. Así, se puede considerar como una acción reflexiva cuya expresión es una conducta motriz.

Después del análisis del control a localizar, el escolar tiene una actividad casi ininterrumpida. El movimiento permite percibir nuevos datos que son analizados durante la resolución mental del problema precedente y lleva a modificar la actividad motriz (cambio de ritmo, de técnica, de itinerario, etc.) o mantenerla si el desarrollo corresponde con el proyecto inicial. La interdependencia y la yuxtaposición de los momentos será un proceso continuo.

Aparece como una alternativa, tan simple como pasear o correr con un plano y una brújula, solo o en equipo, en compañía de compañeros, amigos o en familia; a pie, a caballo, en bicicleta y también en silla de ruedas. Es una actividad excitante, de aventura, con una elevada exigencia física, cognitiva (continuo trabajo mental perceptivo, de análisis y síntesis de los conceptos que se entremezclan) y afectiva.

Actualmente la sociedad se ha dado cuenta que el medio natural ofrece a la educación formal, no formal e informal, al tiempo de ocio y al deporte el marco para la consecución de dos aspectos básicos en la persona:

Aspectos psico-sociales: la naturaleza permite al hombre conocerse a sí mismo, ser uno mismo, ya que tiene que actuar solo con autenticidad y ser absolutamente sincero.

Aspectos motrices: en la naturaleza, la salud y el ejercicio se conjugan y actúan como un mecanismo dotando a las actividades deportivas de la posibilidad de programar en este medio, acti-



vidades constructivas y de promoción de la salud.

La enseñanza de la Carrera de Orientación como deporte participativo y educativo en los centros de enseñanza está ganando adeptos porque tiene que ver con la educación, formación y desarrollo físico de la persona. Sin duda este deporte va más allá del aprendizaje puramente técnico trascendiendo a otros aspectos como son la **educación de valores** (comportamientos y actitudes de respeto, tanto en el ámbito socio-afectivo, como con el medio ambiente), la **educación en la seguridad** (comportamientos y actitudes responsables en un medio desconocido), la **relación interdisciplinaria** con otras asignaturas del sistema de educación general (geografía, matemática, historia, geometría, biología, ética, etc.). **La orientación implica capacidad de análisis, de**

reflexión, de rapidez para relacionar elementos; J. C. Silvestre desglosa esta actividad en cuatro fases: la percepción y el análisis de la situación, la resolución mental del problema, la realización motriz de la solución elegida y por último la percepción y el análisis del resultado.

En un ámbito donde la educación se trabaja de forma interdisciplinaria apuntando a una educación integral del alumno, la Orientación encuentra su lugar convirtiéndose en el “disparador” de los aprendizajes en diferentes áreas dentro de la escuela.

Para la educación en personas jóvenes y adultas se puede visualizar desde dos perspectivas: la recreativa y la competitiva.

La Orientación desde el punto de vista recreativo, nos da la posibilidad



como educadores, de incluir actividades motivantes, de colocar a la persona en el medio natural, en un ambiente distendido y relajante. Se adapta a los gustos y capacidades de las diferentes personas, pudiendo participar individuos de diferentes edades, sexo y condición física simultáneamente.

Desde el punto de vista competitivo es ideal para motivar a los jóvenes y a adultos que le gustan los desafíos, la aventura y disfrutar de un deporte diferente.

4. Contribución a la política de educación de personas jóvenes y adultas

Basados en lo expuesto en el Marco de acción de Belém 2009 podemos

afirmar que este proyecto puede contribuir a:

- Trabajar los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender a vivir juntos.
- Desarrollar capacidades, habilidades, competencias y valores, así como la adquisición de conocimiento.
- Introducir esta actividad en las propuestas educativas para jóvenes y adultos en los ámbitos formales, no formales e informales como actividad complementaria a la propuesta central.

- Promover que la actividad física sea adquirida por la persona joven y adulta, como un hábito deseable y saludable en su vida.
 - De acuerdo a lo expuesto en el punto anterior este proyecto aporta a mejorar la calidad de vida del joven y el adulto.
 - Es un deporte que promueve la inclusión, ya que se adapta a las diferentes capacidades, franjas etáreas, sexo y niveles de formación.
 - El proyecto permite trabajar de forma interministerial e interinstitucional lo que favorece la colaboración a nivel nacional.
 - Capacitar a educadores para la enseñanza del deporte enriqueciendo los entornos de aprendizaje, potenciando la autonomía de la persona y las comunidades, como plantea el marco de Belém en el punto 16 de Calidad en el apartado c). (pág. 14)
- mejorar las relaciones entre los seres humanos y ellos con el entorno.
- “La educación física, la recreación y el deporte”. La práctica de este deporte, así como este proyecto al difundirlo, contribuye, como especifica el punto I del Art. 40, “Líneas Transversales”:
- “al desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción y la actividad humana contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, el desarrollo personal y social, así como la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.”*

En el marco nacional

Para contextualizar la contribución de este proyecto en las políticas nacionales, nos pareció importante mencionar dos puntos de la “Ley General de Educación” N° 18437, con respecto a los ejes transversales:

- “La educación ambiental para el desarrollo sostenible”. Este proyecto contribuye a fomentar actitudes y comportamientos para

BIBLIOGRAFÍA

DELEVATI, CARLOS: *“Corrida de ORIENTAÇÃO Esporte e Ferramenta Pedagógica Para o Ensino”*. Excelsior Gráfica e Editorial Ltda. Brasil, 2004.

FLORES, Víctor: “Planificación estratégica” Publicaciones CITERPLAN, Caracas, 1993.

GÓMEZ, VICENTE; LUNA, J.; ZORRILLA, P: *“La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Deporte de Orientación”*. Consejo Superior de Deportes. España, 1996.

KRON LUND, MARTÍN: *“La carrera de Orientación. Deporte y aventura en la naturaleza”*. PENTHATLON S.A. Ediciones, España, 1997.

Ley Nº 18437: “Ley General de Educación” D.O. 16 ene/009. Nº 27654. Capítulo VII “Líneas Transversales”. Art. 40.

MARCO DE ACCIÓN BELÉM: *“Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”*. CONFINTEA VI “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos”. 6ta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, UNESCO, Belém, Brasil, 1- 4 de diciembre de 2009.

QUEROL, SANTIAGO; MARCO, J. M^a: *“Créditos variables de actividades en la naturaleza. La orientación y la escalada”*. Ed. Paidotribo, España., 1998.

RAMOS, ALEJANDRO: Tesis *“Metodología de la enseñanza de la carrera de orientación para escolares en la iniciación deportiva”*, Facultad de Cultura Física de la Habana, 2004.

APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA PROMOCIÓN SOCIAL EN EL MARCO DE LA POLÍTICA PÚBLICA. EL PROGRAMA URUGUAY INTEGRA (MIDES)

Lic. En T. S. Analaura Conde,
Lic. en Soc. Mariela Debellis,
Lic. En C. Antropológicas Marina Pintos

Programa Uruguay Integra - MIDES

1. Introducción

Uruguay Integra es un programa de carácter socioeducativo y promocional implementado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que busca contribuir a la integración social de sectores de la población en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través del fortalecimiento de capacidades, el ejercicio de la participación y la promoción de vínculos sociales. Pertenece a la Red de Asistencia e Integración Social del Plan de Equidad y busca articular acciones de diversos organismos públicos, tomando en cuenta la multiplicidad de las intervenciones y prácticas institucionales que se vienen registrando con la cooperación de organizaciones de la sociedad civil. La práctica socioeducativa (el programa trabaja con grupos operativos), se desarrolla a través del trabajo de técnicos de estas organizaciones, en el marco de proyectos de intervención territorial. Algunos, destinados a personas que habitan en zonas con altos niveles de pobreza e indigencia, y otros, destinados a colectivos vulnerables específicos, como personas privadas de libertad.

Uruguay Integra se compone de diversos proyectos, diseñados a partir de propuestas de la sociedad civil organizada y, desde el año 2009, de las Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (MIPS), que proponen intervenciones locales específicas, en función de los objetivos y características del programa. En

ambos casos, quienes se ocupan de la implementación de los proyectos, son organizaciones de la sociedad civil que reciben del MIDES apoyos técnicos y financieros para el desarrollo de las actividades. Éstas son evaluadas por la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del MIDES y se realizan con el apoyo y seguimiento de técnicos del programa, así como de otras instituciones, con las que se articula la acción.

Aunque se han realizado coordinaciones orientadas a la educación formal (por ejemplo, con CETP-UTU) para la realización de capacitaciones específicas, los proyectos se implementan principalmente a través de prácticas de educación no formal, mediante el trabajo en grupos en torno a los siguientes ejes de intervención: **conocimiento y ejercicio de derechos; promoción de la participación social; desarrollo de competencias transversales y específicas para la inserción laboral y promoción de vínculos.**

A nivel sociopolítico, en el marco del Plan de Equidad, el programa no se encuentra entre las políticas “educativas”, sino que remite a la dimensión promocional de la política social, entendida con el propósito de desarrollar potencialidades y generar oportunidades para la plena realización de los derechos (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2007).

Queremos dejar planteada la reflexión sobre el desafío de pensar la educación no formal en relación con la política pública, a partir de algunas reflexiones a la luz del programa Uruguay Integra.

2. Conceptos de educación

Pensar en la educación no formal (ENF), formal (EF) e informal (EI) implica tratar de precisar de qué se habla cuando se hace referencia a la educación. Sin duda, la educación lleva en sí misma la contradicción de constituirse como una práctica de transformación social y, a la vez, como una práctica conservadora. Se concibe así a la acción educativa también como acción política y politizante, como ideología de la participación, como acto de justicia distributiva (BHOLA, 1983) o como acción democratizadora. Se entiende además que la educación constituye para sí un derecho (CAMORS, 2009 B), pero también se le pide que sea funcional al mercado y, en el marco de programas de desarrollo, se la encuentra al servicio de la promoción de conocimientos, actitudes y habilidades *útiles*, “directamente asociadas con el trabajo”.

La educación está conformada efectivamente por procesos de transmisión, transformación y apropiación de la herencia o patrimonio cultural en una sociedad determinada (UBAL, VARÓN Y CAMORS, 2009: 18). Aunque se entiende así que todo tipo de relación social es potencialmente educativa, existen instituciones especializadas en la transmisión de aspectos considerados fundamentales de la cultura, cuestión que arrastra el problema de la lucha por definir estos aspectos o, aún, por la delimitación del terreno en que se produce tal confrontación.



El panorama histórico relacionado con los desarrollos conceptuales de la educación, hacia la década de 1950, presenta una educación restringida a una franja etaria determinada - la niñez -, que posteriormente se amplía a todas las etapas de la vida (MIALARET, 1985). A partir de la década del 50 comienza a enriquecerse la noción de educación, que ya no sólo hará referencia a la transmisión de valores, cultura y conocimientos, sino que pasará a concebirse como herramienta clave para el desarrollo. Se introducen términos como derechos, ciudadanía, participación, equidad, calidad de vida.

En la década de 1970 la UNESCO, en calidad de institución rectora de los aspectos vinculados a la educación, destaca el concepto de *educación permanente*, con el que se concibe la posi-

bilidad de aprender a lo largo de toda la vida, y a través de distintos medios, instituciones y métodos. Paul Lengrand (1973) plantea cuatro aspectos vinculados al aprendizaje permanente:

1. Existencia de una comunidad internacional que a pesar de las diferencias culturales, políticas y de desarrollo, expresa “la solidaridad fundamental de los gobiernos y de los pueblos”.
2. Creencia en la democracia, entendida como derecho de las personas a realizarse plenamente y a participar en el propio porvenir y para la cual es clave la educación.
3. Concepción del desarrollo como “el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la com-

plejidad de sus expresiones y de sus compromisos”.

4. Concepción de una educación “global y permanente”, a lo largo de la toda la vida (CABELLO, 2002)

Se entiende así que educación no es igual a escolarización y que, aunque la educación incluye a la escuela, la trasciende (CAMORS, 2009, 23-38).

2.1 La educación no formal

A partir de la aprobación de la Ley General de Educación Uruguaya, se pone en vigencia la siguiente definición de educación no formal, que retoma la concepción de J. Trilla:

“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros”.¹

Es conocido el debate sobre las fronteras conceptuales entre educación formal y no formal. Ciertas posiciones parten del cuestionamiento a la forma misma de referirse a la educación no formal, nombrada en forma negativa, obligada a identificarse en función de la educación formal. En general, la delimitación tiende a establecerse según la particularidad del ámbito en que cada una de las modalidades se desarrolla. En esta línea, la educación no formal se concibe como la que transcurre “más allá de la escuela”, sin que deje de compartir ciertos atributos con la educación formal, a saber, la acción educativa debe ser sistemática, organizada, reglada, planificada e intencional. Como apunta Rodríguez (2009), se trata de definiciones que adquieren su validez demarcatoria en relación al Estado, o en función de lo que establece la norma jurídica (ver J. TRILLA, 2007).

Junto con estas consideraciones, y en el afán por superar la impronta negativa de la educación no formal, M. Sirvent abandona el par formal/no formal y propone reconocer en ambas modalidades distintos grados de “formalización”, de acuerdo a los grados de sistematicidad, organización, planificación e intencionalidad de la práctica educativa.

Sirvent distingue así las siguientes dimensiones. En primer lugar, la dimensión sociopolítica hace referencia a la relación de la experiencia educativa con el Estado, es decir, a las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya

1 Ley n° 18437: Ley General de Educación: 1998, págs. 11 y 12.

sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc. En segundo lugar, la dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos. El mayor o menor grado de “formalización” hace referencia a la presencia de una institución determinada regulando diversos aspectos o componentes de la experiencia educativa. Por último, la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido. El mayor o menor grado de “formalización” hace referencia a la planificación, organización y estructuración didáctica y metodológica de la experiencia y a su fundamentación pedagógica. (Ver SIRVENT, 2009 y SIRVENT y otros, 2006).

Notemos que este movimiento es posible si la idea de “formalización” deja de concebirse solamente en función del Estado. Lo “formal” no puede definirse, a la vez, según la relación de la práctica de la acción educativa con el Estado o con la norma jurídica y en términos de los principios de sistematicidad, organización, planificación e intencionalidad de la experiencia, por lo menos, si se espera de la educación “no formal” que comparta estos principios.

Traemos estas cuestiones porque creemos que configuran una serie de desafíos en términos de planificación y

evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de programas sociales de política pública. El tema remite, a la vez, a la forma de concebir la práctica de la educación no formal y al lugar que ocupa la educación en estos programas y políticas.

3. El programa Uruguay Integra

El programa Uruguay Integra es implementado por el MIDES con el objetivo de promover la inclusión social de sectores de la población en situación de pobreza y vulnerabilidad social, a través de intervenciones orientadas a la capacitación, el conocimiento y ejercicio de derechos y la promoción de vínculos.

A nivel de la dimensión sociopolítica, de acuerdo con el esquema de Sirvent, se enmarca en la dimensión *promocional* de la política social, entendida a partir del propósito de “desarrollar las potencialidades que todo sujeto posee en mérito de sus propias capacidades, en procesos socioeducativos con adultos, adolescentes y jóvenes, que a la vez generen las oportunidades para la plena realización de los derechos de ciudadanía” (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2007: 67).

El programa se implementa desde el año 2008 a través del componente Acciones de Integración Social, correspondiente a la Red de Asistencia e Integración Social del Plan de Equidad, y es sucesor del Programa Construyendo

Rutas de Salida (2005-2007). Este último, comprendido en el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES, 2005-2007) se orientó especialmente a revertir procesos de exclusión actuando sobre la inserción social de los hogares en situación de pobreza extrema, apuntando a la implementación de estrategias para salir de las diferentes situaciones de emergencia social, y constituyó una contraprestación al ingreso ciudadano. Con el pasaje del PANES al Plan de Equidad —que implica el pasaje de una política transitoria a una matriz de políticas permanentes— Uruguay Integra incorpora transformaciones en relación a su antecesor, que comprenden la ampliación de la población objetivo y el fortalecimiento de experiencias de articulación con diferentes organismos. Deja de constituir una contraprestación a transferencias monetarias, lo que impone la oportunidad de replantear y fortalecer las estrategias de convocatoria, sin el estímulo que pueden constituir las transferencias.

Pensar en la dimensión institucional implica contemplar por lo menos dos actores. El programa se ejecuta mediante convenios con instituciones públicas y organizaciones sociales, que presentan proyectos para trabajar con grupos (generalmente de diez a veinticinco personas), según las características de cada proyecto, durante un período de ocho a doce meses. Cada proyecto consiste en una propuesta específica, de acuerdo con las características de la población a convocar y en función de

las particularidades territoriales de cada uno de los proyectos.

Desde el MIDES existen diversos mecanismos que regulan u orientan las experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje. Además de la supervisión y evaluación de la experiencia, al MIDES corresponde el diseño del programa, que comprende objetivos, estructura y algunos lineamientos teórico-metodológicos para la intervención, así como el diseño y supervisión de las condiciones en términos de las cuales podrán firmarse y mantenerse los convenios (perfiles y horas de trabajo de los técnicos, duración de las actividades, entrega de documentos para supervisión, evaluación y monitoreo, etc.) A la organización social corresponde, por su parte, la presentación de propuestas de contenido socioeducativo, precisando instrumentos metodológicos y técnicos y la descripción de las acciones concretas para su implementación, así como proporcionar un equipo técnico interdisciplinario, proveniente del área social, conformado por asistentes sociales, licenciados en trabajo social, psicólogos, educadores sociales, sociólogos, maestros, educadores populares o profesiones similares, con experiencia en trabajo comunitario. Se trata de que la intervención complementa a los programas gestionados centralizadamente, que tienden a ofrecer prestaciones homogéneas y se espera de las organizaciones de la sociedad civil la incorporación de una lectura de lo social geográficamente diferenciada.



Siguiendo el esquema de Sirvent, podemos asumir que ambas dimensiones del programa se caracterizan por un grado medio y medio-alto de “formalización”. El MIDES regula algunos aspectos concernientes a la experiencia educativa y orienta otros, delimitando los espacios de intervención de la sociedad civil cooperando con el Estado.

En lo que concierne a la dimensión del espacio de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el programa orienta la propuesta educativa con laxitud, apostando a una flexibilidad que permita la diversidad de intervenciones. Propone trabajar a partir de talleres, con el fin de fortalecer en los participantes el pensamiento crítico, consolidar actitudes y aptitudes que redunden en la mejora de sus oportunidades laborales, desarrollar la conciencia de ser sujetos de derechos y fortalecer instancias de ejercicio ciudadano. Las actividades se

realizan en instalaciones proporcionadas por instituciones que integran las Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (en el caso de las Propuestas Locales), o bien que deben proveer las propias organizaciones de la sociedad civil, en la mayoría de los casos, en coordinación con instituciones locales (por ejemplo, clubes, escuelas o comisiones vecinales).

En cuanto a la propuesta metodológica, se basa en un conjunto de lineamientos que, en forma más o menos explícita, remiten a concepciones de la educación popular, retomando la atención a los procesos de transformación social y al fortalecimiento de la conciencia crítica (a partir de los desarrollos de Paulo Freire), y el trabajo a través de grupos operativos (en la línea de Pichon-Rivière), integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción (Ver QUIROGA, 1985).

Busca potenciar la operatividad grupal centrando a los integrantes en el reconocimiento de las necesidades, la elaboración de proyectos y el desarrollo de tareas, que impliquen además reflexionar críticamente acerca de las relaciones establecidas en función de los objetivos propuestos. Se espera que el grupo potencie el intercambio de experiencias de vida, la confrontación de tipos de aprendizaje, y otros aspectos que se procesan en lo grupal y que favorecen la acción protagónica, en un proceso que parte de las experiencias concretas de los participantes y que, a través de la problematización de la realidad personal y social, busca fortalecer la conciencia crítica.

Aunque el programa orienta la acción en estas líneas, la diversidad disciplinar de los técnicos responsables de la planificación e implementación de los talleres, en la práctica, tiende a generar diversas metodologías de trabajo, así como variados abordajes del trabajo grupal. Esta situación responde al interés del programa de generar propuestas abiertas, capaces de dar cuenta de diversas situaciones de exclusión social y de generar abordajes multidisciplinarios que enriquezcan las intervenciones, pero también facilita acciones no siempre bien definidas en el marco de un espacio planificado de enseñanza-aprendizaje, principalmente en materia de fundamentación pedagógica, de planificación, organización y estructuración didáctica y metodológica de la experiencia. Nos referimos a propuestas que tienden a perder la intencionalidad de la prácti-

ca educativa o que generan impactos relativamente débiles en materia de derechos o capacitaciones específicas, por ejemplo, en las que los elementos finalmente destacados son las nuevas amistades logradas o el ambiente de compañerismo.

Rosa Torres, hace más de veinte años, señalaba una problemática similar para el caso de la educación popular: “La falta de reflexión sobre la educación popular en tanto práctica pedagógica es una carencia crónica sobre la que una y otra vez se ha insistido, sin encontrar aparentemente eco. En todo caso, lo pedagógico ha tendido a reducirse a lo estrictamente metodológico y ello, a su vez, a un problema de apropiación y manejo de determinadas técnicas (...). Entendida y asumida como una práctica fundamentalmente política, y viendo en el objetivo y el compromiso político su rasgo más propio y definitorio, lo específicamente pedagógico que caracteriza (o debería caracterizar) a dicha práctica ha tendido a olvidarse. (...) Curiosamente, y salvo quizás por su mismo nombre de educación popular, la propia palabra “educación” y, más claramente, el verbo “educar” parece evadirse en el discurso corriente de la educación popular, siendo sustituido por normas diversas que apuntan más bien expresamente a negar la conducción y direccionalidad que implica la noción de “educar” así como el sujeto individual o colectivo de dicha acción (...)” (TORRES, 1988: 21-22).

4. Algunas tensiones y desafíos

Este tema remite a un problema inherente a la relación entre educación y acción política, pero principalmente, a la forma de concebir la educación no formal, y al lugar que ocupan, en las políticas públicas sectoriales, los llamados “procesos socioeducativos”.

En primer lugar, buena parte de los textos que intentan establecer el lugar de la educación no formal en el conjunto de la acción educativa la conciben como una serie de “prácticas” que vienen a dar respuesta a una situación *de hecho*, definida como la crisis de la educación - o, más exactamente, de los sistemas educativos modernos- y, en especial, de la educación formal. En este sentido, los autores que se ocupan de delimitar el campo de la educación no formal, tienden a pensarla explícita o implícitamente como prácticas dirigidas a ocupar los “espacios vacíos” generados a partir de esta crisis (MONTESDEOCA, 2009). En muchos casos, se ha tratado de buscar la forma de dar cuenta de diversos aspectos de una *realidad concreta* en los que se considera que ha fracasado la escuela, sea porque el producto que genera no se adapta a las necesidades del mercado de trabajo, sea porque se la considera reproductora de desigualdades sociales, sea porque aparece “coartada del mundo exterior” (BHOLA, 1983), incapaz de responder a necesidades reales.

Ciertamente, aunque surge y se desarrolla en el marco de vacíos, varias perspectivas teóricas reivindican el va-

lor educativo “fuera de la escuela” y la educación no formal encuentra su lugar a partir de experiencias que no se asocian al fracaso escolar, y que recogen el concepto de educación permanente.

A partir de ese contexto de vacíos y fracasos, desde la educación no formal se ha tratado también de construir o de volver explícita una cierta *especificidad educativa* (Ibíd. Montesdeoca), en torno a la cual se busca componer o recomponer sus límites y legitimar su posición en el campo de la educación. Esa especificidad, sin embargo, con frecuencia tiende a buscarse en el discurso de hallar “soluciones reales a problemas concretos”, pretendiéndose encontrar estas soluciones en el nivel de las acciones, las prácticas, las “técnicas”. Los límites entre la educación formal y no formal aparecen a veces referidos a diferencias “de grado” y no de naturaleza, por ejemplo, en términos de su mayor o menor carácter “sistemático”, su mayor o menor “flexibilidad” metodológica, a la mayor o menor “formalización” de los contextos institucionales en el marco de los cuales se desarrolla, o bien a su mayor o menor capacidad de afrontar los cambios, de adaptarse a contextos particulares, a poblaciones específicas, a problemas concretos.

Volviendo a la crítica de Torres, en relación a la educación popular, aún juega un papel importante el populismo pedagógico, característico de ciertas corrientes que abogan por la no directividad de la práctica educativa, para las cuales la educación se vincula con

la imagen del educador autoritario, con la instrucción escolar, con la negación del saber popular, etcétera. “En esta perspectiva – señala Torres – enseñar-aprender se reduce a un ‘intercambio de saberes’, portados con anterioridad por los propios educandos, insistiéndose en una producción colectiva de conocimiento donde ‘lo colectivo’ parece excluir al propio educador, cuyo papel se limita a coordinar dichos intercambios. Lo auténticamente alternativo, participativo y dialógico de una genuina educación popular se garantizaría, de esta manera, sólo en la medida en que se minimice – o incluso anule – el papel activo del educador” (TORRES, 1988: 23).

Hoy es clara la importancia del énfasis puesto en el aprendizaje, que supone reconocer el necesario papel del sujeto en el proceso educativo del que forma parte. Se instala sí la preocupación por que la falta de directividad no termine oscureciendo la intencionalidad educativa o coartando la capacidad de propuesta de educadores o técnicos.

En segundo lugar, en lo que respecta a la relación entre educación y política social, es común asignarle un lugar marginal a los “procesos socio-educativos” en el marco de programas de políticas públicas sectoriales, principalmente, cuando se orientan a la promoción de la ciudadanía, donde lo propiamente educativo con frecuencia se desconoce a la luz de procesos de participación y “deliberación colectiva”.

Históricamente, el pasaje del campo de la “educación” a la “escolarización” ha implicado la transferencia de aspectos de la educación a la órbita de instituciones y organismos encargados de la cultura y de las políticas sociales, no sin haber sido resignificados en sus objetivos.

Ciertamente, no es fácil identificar claros referentes del punto de vista institucional sobre qué concierne a lo social, lo cultural, lo productivo, lo político o lo educativo. En función de los diferentes proyectos a los que se suscribe, sean de la mano del Estado o de la sociedad civil, se ha asociado a la educación no formal a la satisfacción de las necesidades de desarrollo local y nacional; a la democratización de los bienes educativos, al favorecer el acceso a la educación a los más desfavorecidos (desempleados, pobres rurales y urbanos, mujeres, migrantes); a la emancipación y construcción de ciudadanía; a la liberación; a la promoción de la participación social y la autogestión (Bhola:1983) y a la expresión de particularidades étnicas o de clase. Así también, se ha asociado a la educación no formal con la práctica de formar dirigentes que promuevan aspiraciones políticas y, en general, con la transformación social, preparando a los más desfavorecidos para que protejan sus derechos y amplíen su influencia, y/o promoviendo la movilización social, la participación y el diálogo para fortalecer solidaridades de clase, de género, locales o étnicas.

Paralelamente, como señala Camors (2010:53), la sectorialización en la forma de concebir el Estado y la planificación de las políticas, programas y proyectos, con sus respectivas “lógicas de sector” (salud, empleo, vivienda, producción industrial y agropecuaria, educación como escolarización, etc.) “generó sus propios profesionales como actores reconocidos y exclusivos, que a la postre consolidan esta lógica en su concepción y en su funcionamiento”.

Podemos reconocer a la luz de este problema algunas de las tensiones a las que hacíamos referencia en ocasión del Programa Uruguay Integra. Por un lado, hablamos de programas o proyectos que aparecen enmarcados en políticas públicas sectoriales, programas con componentes de contenido educativo, pero que no siempre son reconocidos así por los profesionales de disciplinas o sectores fuera del ámbito de la educación. Elaboradas y desarrolladas las políticas públicas desde una perspectiva sectorial, no es de extrañar que estos componentes de las políticas, en tanto no son escolarizantes o escolarizables, no sean considerados sustancialmente *educativos*, sumando dificultades a cualquier transversalización en materia de educación (CAMORS, 2010, págs. 53- 54).

Por otro lado, si las prácticas de educación no formal habían podido identificarse históricamente con proyectos de una sociedad civil organizada que operaba “fuera” del Estado, hoy no solamente pasa el Estado a intervenir en diferentes instancias de regulación,

diseño, supervisión o evaluación de políticas públicas, implementadas por organizaciones no gubernamentales, sino que la propia sociedad civil organizada tiende a retirarse, más o menos, según el grado de regulación o “formalización” – para volver al esquema de Sirvent – que se establezca desde los ámbitos estatales.

En síntesis, quedan planteados algunos desafíos de la educación no formal en el marco de la política pública y la necesidad de reconocer los diversos programas que se enmarcan en esta política, en los que la educación ocupa un lugar diferenciado. Nos encontramos, al pasar, con otro desafío: el de definir los espacios de intervención y establecer criterios de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la cooperación entre Estado y sociedad civil, atendiendo al mejor desempeño de las tareas de responsabilidad pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHOLA, HARBANS. S.: “La educación no formal en perspectiva”; en: *Perspectivas*. UNESCO, vol. XIII, nº1, págs. 45-54., 1983.

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000539/053909so.pdf>

CABELLO M. JOSEFA: *Educación Permanente y Educación Social- controversias y compromisos*, Ed. Aljibe, Málaga, 2002.

CAMORS, JORGE: “Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005-2009”, en Morales, M. (comp.) III. *Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. MEC- Dirección de Educación/UNESCO. pp.23-38, 2009 A.

CAMORS, JORGE (COMP.) : *Desde la educación de personas jóvenes y adultas hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. MEC, Montevideo, 2009 B.

CAMORS, JORGE: “Estado, políticas públicas y educación de personas jóvenes y adultas: algunos problemas y tensiones”; en: *Enfoques. Revista de Educación No Formal*, N.1. MEC, 2010.

CONSEJO NACIONAL de Coordinación de Políticas Sociales. *Plan de Equidad*, 3ª Ed.; págs. 35-67, 2007.

LENGRAND, P.: *Introducción al Aprendizaje Permanente*, Teide/UNESCO, Barcelona, 1973.

Ley General de Educación Nº 18.437.

MIALARET, G.: *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Unesco, Ginebra, 1985.

MONTESDEOCA, YONATTAN: “Características de la Educación Formal en los clubes de niños”; En: *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa*. MEC, Montevideo, 2009.

QUIROGA, A. et al: *El proceso educativo: según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Plaza y Valdés, México, 2008.

RODRÍGUEZ, DALTON: “La dinámica entre los contenidos y el continente de la acción educativa. La trama de la formalización”. En: *Memorias del Seminario de Educación No Formal*, MEC, 2009.

SIRVENT, M. T; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C.: “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

SIRVENT, MARÍA TERESA: “Reconceptualizando la educación no formal” en: *Memorias del Seminario de Educación No Formal*, MEC, 2009.

TORRES, ROSA.: *Discurso y práctica en educación popular*. Centro de Investigaciones, Quito, 1988.

TRILLA, JAUME (entrevista) en: Ximena Varón y Marcelo Ubal, *Agenda 2007*, Área de Educación No Formal del MEC, 2007.

UBAL, M.; VARON, X. Y CAMORS, J. (COMP.): *Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa*. Montevideo, MEC, UDELAR, 2009.

UNESCO: *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, Jomtien, 1990.

UNESCO: *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar., 2000.

LA PARTICIPACIÓN EN “A SUMAR SABERES”: EXPERIENCIA LOCAL CON IMPACTO GLOBAL

As. Social Yandira Álvarez Plada

ONG Movimiento Paulina Luisi
Melo

Dra. Stella Moraes

Asesora en Equipo Multidisciplinario sobre violencia doméstica
Bella Unión

1. La convocatoria “A sumar saberes”

Más de 300 mujeres de los dieciocho departamentos del interior del país respondieron a la convocatoria del ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos - por sus siglas en inglés -) para participar en los Encuentros de Capacitación sobre participación y derechos de las mujeres denominados “A Sumar Saberes”.

La actividad se enmarcó en el Proyecto “*Aprendiendo y actuando en el marco de Beijing + 15. Capacitación en incidencia por el derecho a la educación de las mujeres*”. Para la selección de las participantes se tomaron en cuenta criterios de representatividad geográfica, balance de edades, organizaciones de pertenencia y experiencias previas. Las setenta seleccionadas se integraron en dos grupos y participaron en dos Encuentros realizados en Montevideo durante el mes de junio.

Para el conjunto de las participantes de estos Encuentros, la experiencia significó el acceso a un mundo de información y oportunidades antes desconocido. Además de los aprendizajes sobre nuevos conceptos, realidades y abordajes que articulan una perspectiva local con la global, la experiencia educativa también sirvió para visibilizar discriminaciones que están naturalizadas en la sociedad. Otro aprendizaje fundamental de este proceso fue la constatación de que existían otras mujeres como nosotras que estaban trabajando por sus derechos.

2. ¿Qué nos motivó a participar en “A sumar saberes”?

En primer lugar nos cautivó el nombre de la convocatoria. Como mujeres del interior, nos llamó gratamente la atención que fuéramos llamadas a sumar nuestras experiencias, nuestros conocimientos, nuestros aprendizajes, en definitiva, nuestros *SABERES*. Eso fue muy motivador. Tantas mujeres trabajan día a día por los derechos de todas, pero pocas veces se las considera, ya sea porque no cuentan con documentos que acrediten sus conocimientos, o porque simplemente no existe conciencia de las múltiples actividades que en forma silenciosa y esforzada se realizan en el interior. Aunque no se les reconozca, en los años de activismo ellas han acumulado una valiosa experiencia, un valioso *SABER*. Resultaba entonces muy sugestivo que una organización con vasta experiencia y trayectoria a nivel global, se interesase por conocer las vivencias, experiencias y experticias de mujeres que desarrollan su labor a favor de la equidad de género, en el contexto de pequeñas ciudades del interior.

Uruguay siendo un país pequeño es centralista y pese a los esfuerzos por dar lugar a la descentralización sigue existiendo una brecha importante entre las oportunidades para los/as residentes de la capital y el interior, lo que se profundiza más aún cuando hablamos del interior profundo. A quince años de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), se observan en Uruguay importantes

avances en relación con la equidad de género y el ejercicio de los derechos de las mujeres. Estos avances sin embargo difieren sustancialmente dependiendo de la condición social y económica y el lugar de residencia, que en muchos casos limitan el acceso a servicios de salud, educación y empleo de calidad y constituyen un obstáculo para el ejercicio pleno de derechos.

3. Contenidos y metodología de los encuentros de capacitación

Las participantes recibimos información sobre género, derechos de las mujeres e incidencia política a nivel regional e internacional. La metodología utilizada por el equipo de facilitadoras contribuyó a generar un clima propicio para el aprendizaje y el intercambio de experiencias, desde una perspectiva lúdica promoviendo la participación activa y la integración grupal. Fue unánime la opinión acerca de lo amenas que resultaron las jornadas y la excelente comunicación entre todas las participantes. Resulta evidente que la metodología fue especialmente pensada para sensibilizar, generar espacios de confianza y movilizar a mujeres que hasta el momento no habían tenido una experiencia similar.

Ricas fueron las vivencias compartidas con tantas mujeres diversas, todas del interior del país y provenientes de distintos ámbitos: maestras, docentes de secundaria, personal de salud, policías, profesionales, edilas departamentales, mujeres de los medios de co-

municación, residentes en zonas de frontera, en el centro del país, en capitales departamentales o pequeñas localidades del interior profundo.

Las organizadoras del evento, explicitaron claramente la metodología de trabajo y el programa a desarrollarse durante los dos días.

También plantearon que al finalizar cada Encuentro una de las participantes sería seleccionada para participar del Foro de Organizaciones Feministas (FOF) y la XI Conferencia sobre la Mujer de la CEPAL, que tendría lugar en Brasilia en el mes de julio de ese año (2010). Fue desafiante saber que la convocatoria “A SUMAR SABERES”, implicaba también la chance de vivir la experiencia de ir efectivamente a la arena de la ACCIÓN, poniendo en práctica nuestras habilidades y potencialidades para hacer *ADVOCACY*.¹

Para participar de esta selección las asistentes realizamos un trabajo escrito sobre el borrador del documento base del *Consenso de Brasilia*. Se trataba de leer este documento y escoger



uno de los puntos a fin de analizarlo y hacerle agregados, enmiendas, etc. En esa primera lectura el documento nos pareció “casi perfecto”, pues contemplaba muchas de nuestras aspiraciones y reivindicaciones como activistas por los derechos de las mujeres. Luego veríamos cómo en el transcurso de la Conferencia y a medida que lo desmenuzábamos, articulando e intercambiando ideas con otras organizaciones, este borrador original se iría modificando en forma sustancial. Vivimos un proceso dinámico de enriquecimiento constante del contenido del documento, el que para ese entonces ya era mirado por nosotras con otros ojos, los ojos de la incidencia.

4. Aprendizajes de nuestra participación en el Foro de las Organizaciones Feministas

Las actividades previstas para el FOF estaban repartidas en dos días de intensa actividad. Recién llegadas al Foro, colocamos a la vista los mate-

1 Estrategia de incidencia política para la toma de decisiones de asuntos de orden público. Gita Sen lo define como “el arte de la persuasión amable”. Las destrezas comunicativas y habilidades para el trabajo en redes, así como la legitimidad y el “know how” acumulado por las organizaciones, contribuyen positivamente para el éxito de esta estrategia.

riales de difusión de ICAE/GEO (publicaciones, adhesivos) y distribuimos el folleto de posición sobre Educación y Género. En el mismo se hacía énfasis en la importancia de la educación para las mujeres a lo largo de toda la vida, subrayando que la educación es uno de los Derechos Humanos. Esta fue nuestra primera acción de incidencia y nos permitió comenzar a dialogar con otras mujeres y organizaciones que trabajan por el **derecho de las mujeres a la educación a lo largo de la vida**. De esta manera logramos incidir para colocar los temas de género y educación en la declaración que las organizaciones de la sociedad civil presentarían a la Conferencia.

La participación en el Foro nos dejó la reflexión sobre la necesidad de profundizar en el debate sobre los modelos de desarrollo dominantes en la región y el impacto de los gobiernos progresistas en relación al avance o no en la protección y fomento de los derechos de las mujeres, así como cuál es la agenda feminista del siglo XXI en relación al lugar del Estado como promotor de igualdad. Otra observación es la escasa presencia de mujeres jóvenes, lo que nos lleva a pensar en el desafío de promover nuevos liderazgos incorporando nuevas miradas, dinámicas y enfoques.

5. Aprendizajes de nuestra participación en la XI Conferencia de la CEPAL

El martes 13 de julio, comenzó la *XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe de la CEPAL*. Con la pregunta “¿Qué Estado para qué igualdad?” se presentó el resultado del análisis de la información oficial disponible en el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, los informes gubernamentales y un conjunto de estudios especializados sobre las políticas de igualdad en la región, transcurridos 15 años desde la celebración de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, China, en 1995.

Luego de intensos preparativos, una amplia Sala del *Complejo Alvorada*, quedó lista para recibir a las delegaciones oficiales, los organismos internacionales y las representantes de los movimientos feministas y de mujeres que nos disponíamos a trabajar para saber cuánto habíamos avanzado desde el Consenso de Quito y cuánto nos debíamos enfocar hacia el nuevo consenso, el Consenso de Brasilia a fin de que los compromisos de los gobiernos no sólo no retrocedan en relación a los derechos de las mujeres sino que avancen de forma sustancial.

Durante la conferencia oficial, las características del trabajo se iban complejizando porque en esa instancia, había que profundizar las estrategias de incidencia, dirigiendo las acciones hacia las delegaciones oficiales. Nos situamos



en una mesa ubicada en el Hall, justo enfrente a la sala donde sesionaban las delegaciones oficiales que trabajaban en la redacción del Consenso de Brasilia. Fue una decisión estratégica tomada en un momento muy oportuno que fue fundamental para nuestro trabajo de incidencia. La ubicación era inmejorable, ya que podíamos permanecer en contacto con las delegaciones oficiales mientras transcurrían las negociaciones. Esta ubicación nos permitió tener información de primera mano sobre cómo iba el tratamiento del documento y las posiciones de las distintas delegaciones oficiales, saber cuáles eran los puntos que no ofrecían dificultades y aquellos que generaban resistencias. Este acceso rápido a la información influyó en la chance de realizar modifica-

ciones a las enmiendas para lograr que el documento a ser aprobado contemplara nuestras reivindicaciones. Siempre con la meta clara. Era clarísimo que estábamos desplegando intensas actividades a corto plazo que influirían en el desarrollo de una visión a largo plazo y todo esto lo hacíamos en el marco del “arte de la persuasión amable”. Estábamos haciendo advocacy.

6. ¿Cuáles fueron los facilitadores y los obstáculos?

Entendemos que hubo importantes facilitadores en esta actividad. Señalamos que uno de ellos fue la buena integración entre nosotras las compañeras de GEO/ICAE y la integración

con las compañeras de REPEM que tienen una visible experticia en estas actividades. Queremos decir que al mismo tiempo sentíamos que nuestros aportes eran tenidos en cuenta.

El hecho de haber tendido redes enseguida facilita el acercamiento a otras mujeres organizadas. Fue una oportunidad para el intercambio y hubo flexibilidad para sumarnos a las agendas de las otras organizaciones y así conseguir aunar esfuerzos en la interna de sociedad civil para enfatizar la importancia y el rol de la educación de las mujeres para el empoderamiento y para alcanzar cada vez más una ciudadanía activa.

Creemos que podríamos señalar como un obstáculo nuestro escaso conocimiento o acercamiento específico a los temas de educación, la falta de experiencia en eventos de esta naturaleza y la falta de conocimiento del vasto lenguaje consagrado en documentos internacionales anteriores. Sin embargo estos obstáculos fueron superados en la medida que tratamos de prepararnos antes de ir hacia Brasilia leyendo documentos, trabajando en conjunto, y en Brasilia trabajando intensamente, chequeando fuentes, intercambiando con otras mujeres a fin de fortalecer nuestros argumentos.

7. ¿Cuáles fueron los resultados de nuestra incidencia?

Entendemos que fuimos con un objetivo y el resultado está a la vista. El

Consenso de Brasilia² prevé en lo que a educación se refiere lo siguiente:

Conquistar una mayor autonomía económica e igualdad en la esfera laboral:

Establecer legislación orientada a la acreditación de estudios y programas de educación no formal que habilitan a las mujeres adultas para la productividad y el empleo.

Fortalecer la ciudadanía de las mujeres

Elaborar y aplicar políticas y planes de educación a lo largo de toda la vida, con recursos suficientes y metas medibles, especialmente dirigidos a mujeres jóvenes y adultas, a fin de reforzar el ejercicio pleno de su ciudadanía.

Facilitar el acceso de las mujeres a las nuevas tecnologías y promover medios de comunicación igualitarios, democráticos y no discriminatorios

Promover acciones que estimulen el acceso de las mujeres a las comunicaciones y a las nuevas tecnologías de la información, como la educación y la capacitación sobre el uso de tales tecnologías para la creación de redes, la promoción y el intercambio de información, las actividades

² <http://www.eclec.org/mujer/conferencia/default.asp>

educativas, y el empleo especializado en las actividades económicas.

Formular políticas orientadas a eliminar contenidos sexistas y discriminatorios en medios de comunicación y capacitar a los profesionales de la comunicación en tal sentido, valorizando las dimensiones de género, raza, etnia, orientación sexual y generación;

Construir mecanismos de monitoreo del contenido transmitido en los medios de comunicación social, así como en los espacios de regulación de Internet, asegurando la participación activa y constante de la sociedad con el fin de eliminar contenidos sexistas y discriminatorios.

Promover el acceso, de las mujeres a la ciencia, la tecnología y la innovación estimulando el interés de las niñas y de las jóvenes en estos campos científicos y tecnológicos.

Promover la salud integral y los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres

garantizar el acceso a la educación sexual implementando programas de educación integral con perspectiva de género y pertinencia cultural.

8. La nueva perspectiva para el trabajo local y su relación con lo global

En nuestros respectivos pueblos y desde nuestro rol profesional, nos dedicamos a trabajar a favor de los derechos de las mujeres, aportando nuestro granito de arena para mitigar las distintas situaciones. Pero para nada esto implica conocimientos probados de hacer advocacy. Por otra parte, tampoco contábamos con experiencia de participación en conferencias regionales o internacionales, por tanto, nos hemos visto sorprendidas por el ICAE al brindarnos la oportunidad de participar activamente en esa actividad. Lo recalcamos porque lo pudimos comprobar: no se trata de ir a perder el tiempo, tampoco de ir a ver cómo otros trabajan, sino de ir realmente a trabajar, a aportar desde nuestros SABERES.

Sabemos y sentimos que es determinante conocer cuál es el lenguaje consagrado, estar al tanto de los documentos previos, tener los fundamentos. Pero hemos aprendido que el conocimiento adquirido en el trabajo de todos los días con las mujeres reales nos da legitimidad para participar en estas instancias, ya que nos permite conjugar nuestra visión de lo local, con esta instancia global. Todo el tiempo sentimos que nuestra participación fue real y verdadera, totalmente integradas con los grupos de mujeres con quienes trabajamos durante el foro y la conferencia. Eso nos dejó una experiencia muy rica, casi sin querer fuimos poniendo en práctica nuestras potencialidades para hacer “advocacy” y a la

vez sentíamos que no parábamos de aprender. Varios son los aprendizajes de una experiencia tan enriquecedora.

La dinámica que se da en estos eventos donde hay que estar siempre atenta, porque el momento de colocar “una palabra, un párrafo” puede ser ahora o nunca, nos permitió aprender **el sentido de la oportunidad**. También aprendimos que los documentos que emanan de las distintas instancias internacionales como las conferencias mundiales o regionales y que son un insumo permanente para nuestro trabajo a nivel local, son el **fruto del esfuerzo** y el trabajo de las mujeres organizadas. Así surgieron los grandes marcos internacionales como la CEDAW, la Convención de Belén do Pará, la Plataforma de Acción de Beijing, que son el antecedente y el soporte de los avances en las políticas de acción afirmativa que se van concretando a nivel nacional y local. La experiencia de la participación en la XI Conferencia de la Mujer de la CEPAL nos torna más **conscientes de que nuestra acción en lo local** está enmarcada en un gran plan cuyo objetivo fundamental es la igualdad para mujeres y hombres.

Sentimos que fue una **experiencia transformadora** ya que en el intercambio con otras mujeres, contrastando las propias vivencias con otras realidades, íbamos construyendo nuevos puntos de vista, y en la medida en que el documento se iba modificando, también asistiendo a nuestros propios cambios surgidos del intercambio y del enriquecimiento mutuo.

Al regresar pudimos **resignificar lo que se hace a nivel local**, valorizando la importancia de cada una de nuestras acciones. Por un rato habíamos tenido la chance de estar en la redacción de un documento internacional que mandata a los decisores a poner en práctica políticas públicas que protejan y promuevan los derechos de las mujeres en toda su diversidad. Ahora volvíamos a la arena, para que con nuestro aporte técnico en la acción se hiciera efectiva la protección para aquellas mujeres a quienes se les vulneran sus derechos humanos todos los días.

Nuestro objetivo es ahora que el gobierno nacional, los gobiernos municipales, los gobiernos locales **implementen estos compromisos asumidos**. Desde la sociedad civil nos enfocamos a la tarea de estar alertas a efectivo cumplimiento de estos compromisos.

LOS MOVIMIENTOS JUVENILES JUDEO-SIONISTAS: EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL SENO DE LA COMUNIDAD JUDÍA DEL URUGUAY

Alejandro Wajner

Estudiante Licenciatura en Historia FHCE

“La educación extraescolar ofrece un amplio abanico de posibilidades, que deben ser utilizadas de manera productiva en todos los países. El desprecio hacia la educación extraescolar sólo es un vestigio del pasado y no puede ser el hecho de ningún pedagogo progresista.”

Edgar Faure, 1973

1. Introducción

En el marco de la creación de un Área de Educación No Formal dentro de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura en el año 2005, la subsiguiente proclamación de la adopción de la Educación No Formal como nueva política educativa del MEC¹ – todo ello incorporado en el Debate Educativo desarrollado durante el año 2006 – y la sanción de una nueva Ley General de Educación, desde donde el Estado uruguayo considera impulsar políticas educativas que trascienden el ámbito formal, se defi-

1 “Educación No Formal” - Sección II de la Guía General de Discusión de la CODE. Trabajo presentado por el Encuentro Sectorial del Grupo de Trabajo en Educación No Formal, constituido por MEC, ANEP (CEP, CES, CETP-UTU, F. Docente, CENFORES, UdelaR, ISEF). [Edición digital]. El 21 de junio de 2005 el Área de Educación No Formal conformó un Grupo de Trabajo en Educación No Formal, invitando a integrarlo a actores provenientes de todo el espectro del panorama educativo, con los objetivos de “generar e impulsar una reflexión en conjunto sobre la Educación No Formal; asesorar al MEC en la elaboración de estrategias para identificar, potenciar y articular las experiencias educativas bajo esta modalidad; y realizar aportes y recomendaciones a la política de Educación No Formal que lleva adelante el Ministerio.” Ello tuvo como consecuencia la mencionada declaración del MEC, realizada entre los meses de julio y septiembre del mismo año. (Ibid.).

ne a la Educación No Formal como “todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la Educación Formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos.”²

Esta perspectiva, que contempla modelos educativos fuera de las instituciones formales, resulta novedosa para la sociedad civil y significa una innovación relevante en materia de legislación educativa; sin embargo, la comunidad judía aloja en su seno una matriz de movimientos educativos que operan en el ámbito de lo no formal desde hace medio siglo, con un nivel de participación elevado, un estándar de trabajo exigente y habiendo cumplido ambiciosas metas.

Debe aclararse que el autor del trabajo fue miembro activo de uno de los movimientos juveniles existentes en Uruguay –al día de hoy existen siete– y que, con el espíritu de captar mejor su esencia, se traducirán al idioma Hebreo (altamente integrado a la actividad rutinaria de los mismos) algunos términos fundamentales.

1.1 El objeto de estudio

El objeto de estudio que aquí se plantea, tal como el título lo sugiere, son los Movimientos Juveniles –Tnuot Noar– que operan dentro de la comunidad judía. La calificación de movimientos juveniles es ciertamente am-

plia y difusa, por lo que corresponde delimitar, al menos primariamente, a que se hará referencia. Para comenzar, la denominación de movimiento no es antojadiza, refiere a la naturaleza de la Institución, al carácter obligatoriamente –y naturalmente– rotativo no sólo de sus miembros sino de sus dirigentes. El carácter de juvenil está dado por la edad de los miembros participantes, que oscila entre los cinco y los veintiún años aproximadamente. Se debe también agregar el carácter eminentemente –aunque no exclusivamente– educativo de los mismos– En cuanto a su encuadre ideológico, se definen como judíos, dada la pertenencia religioso-cultural de sus miembros, y su convicción en la relevancia de mantener determinados lineamientos culturales; y sionistas, movimiento que históricamente postuló la creación de un Estado judío soberano en el territorio de Israel, considerado el centro histórico, religioso y cultural del pueblo judío.

De esta forma, podemos definir a los movimientos juveniles judíos como marcos ideológicos, extra-escolares y desarrollados en el tiempo libre, donde individuos jóvenes participan de actividades culturales, sociales y educativas en un contexto de pares, siendo liderados por individuos de una edad sensiblemente mayor pero que resultan fácilmente accesibles.

2 Ley General de Educación (N°18.437), Artículo 37.



1.2 Contexto socio-histórico de su surgimiento

Se procurará ahora introducir algunos elementos que se vuelven sumamente relevantes al momento de ubicar históricamente el nacimiento de este tipo de instituciones. Se comenzará por describir un fenómeno de carácter global para luego puntualizar elementos concernientes a la realidad nacional.

1.2.1 El movimiento sionista

El sionismo, en tanto ideología secular originada hacia fines del siglo XIX, puede ser definida como el movimiento de liberación nacional del pueblo judío. El término fue utilizado con fines políticos por primera vez el 23 de

enero de 1892 por Nathan Birnbaum (LAQUEUR, W., 1982) en una polémica pública, aunque la historia oficial del movimiento se inició cuatro años más tarde con la publicación de *Der Judenstaat* (El Estado Judío) de Teodoro Herzl y tuvo su segundo mojón con la realización del I^{er} Congreso Sionista en Basilea – Suiza, en 1897.

Cierto es que en este Congreso se delinearon las bases del futuro Movimiento Sionista, aquel que singularmente logrará su cometido hacia mitad del siglo XX. Empero, no se puede soslayar que el Sionismo como movimiento de liberación nacional es un producto histórico vinculado principalmente a cuatro elementos: i) el liberalismo post Revolución Francesa; ii) el rechazo al

movimiento emancipatorio resultante de este liberalismo, que protagonizó la intelectualidad –Haskalá, “Iluminismo”– judía en el siglo XIX; iii) los furibundos brotes de antisemitismo que rememoraban a las viejas persecuciones medievales, especialmente los pogroms en Rusia, Damasco y el egregio affaire Dreyfus en Francia; iv) el influjo de nacionalismo emanado de las independencias italiana y alemana, en consonancia con el neo-romanticismo de fin de siècle europeo.

1.2.2 Génesis de los movimientos juveniles

El primer movimiento juvenil judío fue Blau Weiss (“Blanco y Azul”) y surgió en Europa central hacia 1912–13 a influjo del movimiento juvenil alemán Wandervogel (“Ave migratoria”), los Scouts británicos y el Komsomol soviético (KAHANE, 2007), cuando, debido al creciente antisemitismo que invadió Alemania en la época, los miembros judíos del movimiento se vieron discriminados y desplazados, decidiéndose a fundar su propia organización. El ánimo del movimiento estuvo signado por un espíritu neorromántico de oposición a los valores de la sociedad convencional y un retorno del individuo a la naturaleza a través de campamentos y actividades variadas.

A partir de allí, e inscriptos a distintos matices ideológicos, se desarrolla una pléyade de movimientos, varios de los cuales subsisten hasta hoy día, manteniendo como constante que surgen en Europa o Rusia (polos donde

habitó la inmensa mayoría de la población judía mundial hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial) durante el período inter-bélico.

Para cobrar verdadera dimensión de la magnitud del fenómeno en Israel, hacia fines de la década de 1980, casi 250.000 jóvenes de entre 11-18 años participaban de los movimientos juveniles, representando un tercio de la población total en ese margen etario (ibid).

En lo que a Uruguay respecta, se fundan desde la década de 1930 y hasta la de 1950, manteniendo desde entonces una base ideológica-organizacional relativamente constante, que se estudiará más profundamente en los apartados siguientes. Solamente conviene realizar aquí dos aclaraciones: en cuanto a sus bases ideológicas, puede apreciarse un tronco ideológico común a todos los movimientos (mencionado en la introducción del presente artículo), aunque cada uno de ellos lo complementará según su propia tradición; en cuanto a su carácter sionista, como se mencionó ut supra, el Sionismo bregó por la consecución de una soberanía judía en –quizás parte– el actual territorio del Estado de Israel, dada su vinculación histórico-religioso-cultural con el pueblo judío a lo largo de su existencia. En consecuencia, la actividad educativa de los movimientos tiene como uno de sus ejes fundamentales la conexión con la cultura judeo-israelí, en varios niveles.

1.2.3 La comunidad judeo-uruguaya

Al igual que otros colectivos, los judíos conformaron ese crisol de nacionalidades que fue el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX.

Grosso modo, puede afirmarse que el origen de los inmigrantes judíos al Uruguay son tres: a) los sefaradíes o sefaradim provenientes de la cuenca del Mediterráneo oriental (norte de África, Balcanes, Asia Menos), concretamente desde Siria, Líbano, Palestina, Turquía, Marruecos, Egipto, Grecia, Persia, Argelia, Túnez, Yemen, Chipre, Malta y Rodas. La llegada de los primeros se estima hacia fines del siglo XIX, aunque su destino primario habría sido Buenos Aires, y los principales motivos de su emigración giran en torno a la intolerancia religiosa y la conscripción obligatoria; b) los askenazíes o ashkenazim, arribados desde la Europa Oriental (Rusia, Polonia, Lituania, Letonia, Estonia, Rumania, Checoslovaquia). Esta corriente cobró un fuerte impulso en los años de la Gran Guerra y la década de 1920, y es debida principalmente a la condición social de los judíos en sus países de origen, combinada con un fuerte antisemitismo. Su llegada a Sudamérica, concretamente al Río de la Plata, se vio motivada por las colonias agrícolas fomentadas por el Barón Maurice de Hirsch; c) finalmente –también cronológicamente hablando–, se movilizaron desde Europa Central y Occidental (Alemania, Austria y Hungría). Comenzó solamente en los últimos años de la década de 1920 y tuvo su apogeo entre el 1935 y el 1939

debido a la persecución racial nazi; fue además la de mayor nivel socio-cultural ya que se compuso de una clase media liberal e instruida (BOURET, MARTÍNEZ, TELIAS, 1997, págs. 14-15).

Obedeciendo a una constante histórica del pueblo judío, los inmigrantes de los tres orígenes mencionados se asentaron desde su llegada en las ciudades³ –especialmente en Montevideo–, desde donde se comenzará un doble proceso de institucionalización e integración al interior de las comunidades de origen, que, en cambio, se reflejará hacia el exterior de las mismas –de acuerdo a como lo expresa Teresa Porzecanski– a vivir con la sociedad uruguaya y no en la misma. Efectivamente, las operaciones de institucionalización quedaron selladas con las fundaciones de centros comunitarios propios a cada sub-conjunto étnico (la Comunidad Israelita del Uruguay en 1916; la Comunidad Israelita Sefaradí del Uruguay y la Comunidad Israelita Húngara del Uruguay hacia 1932; y la Nueva Congregación Israelita en 1936), y el proceso integrador comienza a consolidarse hacia 1940, fecha de fundación del Comité Central Israelita del Uruguay, organización representativa de la colectividad judeo-uruguaya en su totalidad.

3 Sin embargo, se registraron algunos casos excepcionales como los de la “Colonia 19 de Abril” en Paysandú y la de “Tres Árboles” en el departamento de Río Negro.

2. Educación No Formal y valores educativos en los movimientos juveniles judíos

2.1 Definiciones generales

El término Educación No Formal se gesta en el año 1967, cuando se celebra –con sintomático nombre– en Williamsburg, Virginia (EE.UU.), la Conferencia Internacional sobre Crisis Mundial en la Educación. La elaboración de las memorias de la misma estuvo a cargo de Philip Coombs, a la sazón director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Como consecuencia directa del congreso, Coombs y Manzoor Ahmed publican un revulsivo trabajo (1974-75) cuyo título sería idéntico al de la Conferencia celebrada algunos años atrás y que inaugura la clasificación de los tipos de educación en formal, no formal, e informal, para dar cuenta del “amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada”, aunque, como marcó Trilla (1996, tomado de Guía General CODE, sección II, pág. 3), esta división tiene un carácter más esclarecedor que normativo de los procesos educativos (PACHECO MUÑOZ, ed. digital). En la obra, los autores plantean “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares” (TRILLA, 1996, en PACHECO MUÑOZ), dado que estos son incapaces de abarcar, cuantitativa

y cualitativamente, las necesidades de formación que las sociedades presentan, proponiendo la integración de la Educación No Formal en los sistemas de enseñanza de los países.

Las conceptualizaciones sobre la Educación No Formal son diversísimas, aunque, si se las considera en conjunto, en su mayoría se vincularán con dos argumentos: la Educación No Formal como alteridad no considerada institucionalmente de la Educación Formal y como medio para llegar a porciones puntales de la población. La más tradicional de ellas es la elaborada por Coombs y sintetizada por Trilla: Educación No Formal como “todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos...para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (TRILLA, tomado de Guía General CODE, sección II, op.cit., págs 1-3). Otra, que se desprende directamente de la taxonomía mencionada en el párrafo anterior, la definiría como “la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el estado.” (PACHECO, op. cit, pág. 9)

Por su parte, Reuven Kahane, sociólogo israelí, autor de numerosos



trabajos que vinculan el fenómeno de la post-modernidad con la juventud y los movimientos juveniles, vincula a la “no-formalidad” con una rebeldía sintomática esencial a la juventud, que se manifiesta en una tendencia a la conducta creativa. En ese sentido, los movimientos juveniles judeo-sionistas deben entenderse como la reacción de una juventud en busca de otorgarle relevancia a su existencia y de encontrar una expresión propia, autónoma y auténtica. (KAHANE, op. cit., Prólogo)

Su “modelo no formal” puede ser identificado según ocho rasgos: que el miembro se una a la organización por propia voluntad y que dentro de ella active libremente; un rango amplio de actividades que posibilite la expresión de distintos perfiles; reciprocidad y cierto

grado de igualdad en las relaciones interpersonales; la co-existencia de orientaciones distintas pero no opuestas entre sí; un margen amplio para el ensayo y el error; una estructura flexible que pueda adaptarse al objetivo primordial del momento; un activismo con miras al largo plazo combinado con uno que espera cumplir sus metas a corto plazo; y una fuerte conexión entre lo simbólico y lo factual. (ibid)

2.2 Características y valores particulares

Comenzaremos por remarcar el carácter voluntario de la participación en las actividades de los movimientos juveniles, tanto sea el receptor de la ac-

tividad como su planificador, desde el educando más pequeño hasta el miembro dirigente de más vasta trayectoria. Corolario de ello es la inexistencia de promociones que conduzcan a mejoras a nivel profesional o socioeconómico y la necesidad de proponer actividades que despierten interés en el receptor, desarrolladas en un ambiente general de diversión y camaradería.

Una segunda característica importante es que las actividades educativas no formales judías se desarrollan en escenarios altamente interactivos y participativos, cuyos líderes son individuos accesibles por todos los miembros del grupo y que incluso buscarán fomentar la participación de aquellos educandos inactivos o excluidos. La denominación adoptada para referirse a los líderes es la de “guía” –Madrij– en vez de maestro, e incluso su vestimenta y su comportamiento busca más la identificación que la distinción con sus educandos. Este tipo de vínculo hace foco en el crecimiento personal del individuo y del grupo como tal, considerando a cada educando como un socio activo en la dinámica educacional. Dicho de otro modo, ningún proceso educacional se completará exitosamente a menos que haya un intercambio valioso entre educador-educando, educando-educando, educando-textos de estudio y educando-vivencia. (CHAZAN, libro, ed. Digital)

Según Barry Chazan, destacado investigador de este asunto en la Universidad Hebrea de Jerusalén, uno de los dos elementos que diferencia a la

Educación No Formal general de la que se desarrolla en los movimientos juveniles judíos es precisamente lo que denomina el “educador holístico” (ibid., págs 3 y 6). Estos educadores son moldeadores de valores y experiencias así como modelos de vida para sus educandos. Necesitarán estar instruidos en todo tipo de contenidos pero en última instancia su principal área de influencia será la conformación de la identidad del educando.

Precisamente, el segundo elemento que Chazan menciona como distintivo de la Educación judía No Formal es la existencia de un currículo orientado a valores, cuyo objetivo central será influir en el estilo de vida y la identidad de la persona. Respecto a su planificación, los programas son desarrollados local e internamente, con un alto grado de participación de sus miembros en la planificación e implementación de los mismos, y no por consejos directrices externos, aun cuando muchos movimientos tengan afiliación internacional. En adición, se caracterizan por su flexibilidad, pudiendo ser cambiados y adaptados rápidamente según nuevas circunstancias, realidades o necesidades.

¿Cuáles son los valores distintivos en los que se basará el currículo? Primeramente, éste pretenderá delinear una experiencia de judeo-sionismo in toto a través de lecturas, capacitaciones, viajes, películas, celebración de las festividades judías, etc. En adición, la coherencia, confianza, la formación de un ser humano crítico-analítico, el

pionerismo, la realización personal y la justicia social lo completarán.

En ese sentido, el énfasis pedagógico está puesto en la experimentación y la vivencia, mucho más que en la transmisión teórica de conocimiento. Ello puede observarse claramente tanto en el tipo de actividades que se desarrollan como en la gestión administrativa del movimiento, realizada por los mismos educadores sin prácticamente ayuda profesional externa, lo que posiciona a la autogestión como otro valor central.

Como consecuencia del énfasis en la experimentación, la educación judía no formal nace enraizada en la creencia de crear cultura mucho más que transmitirla. Esta concepción propone considerar a todo el escenario educacional como una cultura comprensiva: arquitectura, vestimenta, códigos y normas de comportamiento, patrones lingüísticos, formas de sentarse en grupo, medio ambiente donde se desarrollan las actividades, qué y cómo comer, qué ocurre en los ratos libres, etc.

Luego de mencionadas algunas características, una aproximación global es esbozada por Barry Chazan (artículo, ed. digital): “Educación judía No Formal refiere a un acercamiento a la educación judía cuyo objetivo es permitir a la gente participar – usualmente junto a otros – en una serie diversa de experiencias judías dado el valor inherente que las mismas presentan. Está dirigida a influir en las actitudes y experiencias judías presentes del par-

ticipante, con la esperanza que esas conductas perduren en el futuro. Está moldeada por algunas de las creencias, valores y conductas judías – aquellas que son consideradas más loables – e implica planificación y estructuración de escenarios para así permitir la internalización de esas creencias, valores y conductas. Es una actividad libremente elegida por la persona (o su tutor) y es altamente dependiente en el involucramiento activo y motivación positiva de la persona. No se efectúa en ningún lugar en especial pero puede desarrollarse en una variedad de sitios. Implica un estilo de ‘enseñanza’ altamente interactivo y que invita a un alto grado de participación y carácter autodidacta por parte del ‘estudiante’.”

En un trabajo posterior, complementa la definición: “está orientada al crecimiento personal de judíos de todas las edades. Ocurre cuando el individuo activamente experimenta una diversidad de momentos y valores judeo-sionistas que son considerados como un todo. Opera creando escenarios, desarrollando una cultura educacional total y cooptando el contexto social. Está basada en un currículo de valores y experiencias judías presentadas de un modo flexible y dinámico. Evoca sentimientos y memorias placenteras. Requiere educadores instruidos con un estilo de “enseñanza” interactivo y participativo dispuestos a reflejar su propio estilo de vida en su trabajo educativo [y que éste se vea reflejado en aquél] (op.cit., pág. 17).

2.3 *Pedagogía y educación*

La metodología didáctica utilizada dentro de los movimientos juveniles judíos para el intercambio de contenidos, valores, experiencias, y, en lato sensu, el espíritu que anima cualquier interacción educador-educando es lo que ha dado en llamarse Animación Sociocultural (ASC), definida por la UNESCO en 1982 como “el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas.” (HERRERA MENCHÉN, 2006, pág. 73)

La ASC se gesta en la década de 1960 en Europa y en Latinoamérica, dando lugar a la existencia de dos grandes corrientes. La primera de ellas proviene de Francia, donde se impulsó una versión vinculada a propuestas de carácter cultural, promoviendo agrupaciones juveniles que funcionan durante el tiempo libre de niños y jóvenes. Fue precisamente en el hexágono francés donde en primer lugar se institucionalizó la formación profesional de los animadores socioculturales y donde se celebró el primer Congreso Nacional de ASC (Ibíd., pág. 76). El rol del animador sociocultural se emparentó con la de un mediador cultural y la vanguardia de la educación popular facilitó el acceso de las capas bajas a la cultura, desarrollando una tendencia conocida como democratización de la cultura.

La segunda tendencia tiene lugar en Sudamérica, donde la ASC se vincula principalmente a la Educación Popular, propuesta educativa emanada de las concepciones ideológico-políticas marxistas de Paulo Freire, quien insistió en llevar la educación hacia los sectores más desfavorecidos de la población, considerando la cultura particular de cada colectivo como base para el aprendizaje (Ibíd., pág. 77).

En el anexo de una tesis inédita de los catalanes N. Gallardo y M.J. Morata se recogieron las caracterizaciones sobre la ASC vertidas por cuarentaiún autores, aportando unos ciento cincuenta enunciados (Ibíd., pág. 35). Una clasificación realizada por Trilla de las mismas advierte que la mayor parte de los fines atribuidos a la ASC pertenece a uno de estos dos grupos: a) aquellos que son propiamente educativos; b) fines generales no específicamente educativos pero cuya consecución implica también medios educativos o mojones intermedios del mismo carácter. Los primeros insisten, sobre todo, en conceptos como el desarrollo de la capacidad de auto-comprensión, de concientización, la creación de actitudes de participación, desarrollo de la creatividad y la capacidad crítica, desarrollar la dimensión comunitaria del hombre, etc., y algunos encajan aun más con enunciados típicamente descriptivos de las finalidades de la educación como el pleno desarrollo de la personalidad o la formación integral del hombre. En el segundo caso se proponen enunciados del tipo desarrollo comunitario y de la democracia o la mejora de la calidad de

vida, e incluso algunos más genéricos vinculados con la transformación social y la emancipación del hombre.

De lo anteriormente mencionado se pueden extraer dos ideas centrales en cuanto a la relación ASC y educación. Por un lado, siempre que pretenda generar cambios de actitud, asimilación de valores, aprendizajes, etc., la ASC será una práctica educativa. Por el otro, admitir que es una práctica educativa no significa suponer que es exclusivamente educativa, teniendo en cuenta que no existe práctica alguna que se exclusivamente educativa.

Finalmente, puede observarse que los procedimientos de la ASC avienen notablemente con las características de la Educación No Formal y las instituciones que la desarrollan, esto es, la posibilidad de adaptación a necesidades de las poblaciones receptoras, uso de técnicas que fomentan la participación, bajo nivel de requerimientos para la participación en las actividades, contenidos generales, etc. (Íbid., pág. 40).

Esta metodología es aplicada en el marco de un sólido conocimiento del grupo en cuestión, basado en la realización de un diagnóstico inicial y su actualización regular. La planificación de cada actividad se encentra regulada por un esquema de planificación de actividades en los que se considera comenzar con una dinámica de “rompe hielo” o “rompe fuego”, pasando a la porción central de la actividad donde mediante lecturas, otras dinámicas y elementos que permitan la asociación

de ideas se conduce al educando por un proceso cognitivo que culminará en una conclusión –“meta-análisis”– conjunta de los objetivos de la actividad, con discusiones grupales, orientadas por el educador, donde éste también verterá sus ideas respecto al asunto en cuestión.

3. Soporte organizacional para la actividad educativa

3.1 Estructura del movimiento

Al día de hoy, el margen etario de los participantes de los movimientos juveniles oscila entre los cinco y los quince años para el caso de los educandos (Janij), y entre los quince y los veintiuno para el caso de los educadores (Madrij). El educando se vincula al movimiento por diversas razones (impulso de sus padres que alguna vez pertenecieron al mismo, impulso de sus amigos que ya lo hacen, es incentivado a hacerlo por alguno de los educadores, escucha de la existencia del movimiento por algún canal, etc.) y es integrado en un grupo compuesto por individuos de su misma edad (Kvutzá) bajo la responsabilidad directa de dos educadores, que se renuevan anualmente. A cada grupo le es asignado un programa educativo anual (Tojnit jinujit) con contenidos para desarrollar a través de actividades semanales, que tienen lugar los días sábados.

Existen, y conviene señalarlas, diferencias significativas entre una currícula destinada a ser desarrollada en el ámbito formal y su correlativa para el ámbito no formal. A nivel general, puede establecerse que en el último caso se podrán encontrar ingredientes no solamente de carácter cognitivo sino también afectivo y emocional, dado que este tipo de programas tienen por objetivo, en general, construir y delinear experiencias subjetivas a partir de su vinculación con condiciones objetivas. Además, los programas de Educación No Formal se caracterizan por su dialógicidad, incentivando un intercambio ideológico y cognitivo cuasi-simétrico. Ello se realiza incorporando a las actividades un fuerte componente lúdico, que cubren al movimiento en un manot general de carisma.

Los educadores están integrados en marcos semanales de planificación, compuestos por bloques (Shijvá) de dos o tres grupos de edades contiguas, coordinados por un educador de mayor experiencia y capacitación, que a su vez participa de reuniones periódicas junto al resto de los coordinadores de bloques y el coordinador educativo de todo el movimiento, conformando así la porción de la estructura del movimiento –una de carácter semi-vertical– vinculada a la planificación y ejecución de las políticas y las actividades educativas.

Para viabilizar la existencia de todo ello, se conforma también otra porción relevante de la estructura vinculada a cuestiones técnico-administrativas. Es encabezada por el Secretario General

–Mazkir– (denominación extraída de la terminología socialista para designar al “director” de un organismo) e incluye comisiones dedicadas a la gestión financiera, a la preservación del local de actividades, a la representación del movimiento hacia el resto de la comunidad, etc.

Las actividades semanales y la planificación diaria son delineadas en reuniones semanales en las que participan todos los educadores del movimiento, en igualdad de condiciones en cuanto a la posibilidad de opinión y decisión, mancomunando las metas educativas y las posibilidades logísticas. Además, semestralmente se realiza una reunión evaluativa y de fijación de políticas estratégicas, que serán revisadas en la siguiente instancia semestral.

3.2 El proceso individual-grupal dentro del movimiento

Como se mencionó anteriormente, en la medida que el individuo ingresa al movimiento es integrado a grupos de pares conformados según las edades de los miembros. Esto no es solamente una política adoptada por conveniencia de funcionamiento, es más bien una convicción ideológica en la importancia de la potenciación del individuo a través del grupo, y cuanto mayor sea la identificación del movimiento con ideales de carácter socialista, mayor énfasis se pondrá en este aspecto, teniendo como referencia el sistema de creencias tradicional fundado por los kibutzim y continuado por nuevos

fenómenos sociales emergentes en Israel.⁴ De esta forma, se manifiesta una creencia en el proceso dialéctico de crecimiento individuo-grupo y grupo-individuo.

El programa anual asignado será distinto al recibido durante el año anterior y que también diferirá del que recibirá el año siguiente. Cuanto mayor sea la edad de los educandos mayor será la profundidad de los enfoques y mayor será la identificación ideológica con los ideales del movimiento que se buscará en él.

Cuando arribe a la edad de la “madurez”, en lo que a los estándares del movimiento concierne, pasará a formar parte del cuerpo de educadores. En un comienzo no será responsable directo por un grupo, pero informalmente interactuará con los educandos, se integrará en las comisiones de planificación y progresivamente comenzará a influir sobre los rumbos del movimiento. Al cabo de dos o tres años, el educador viajará junto a su grupo a un año de capacitación en Israel, donde será instruido en contenidos judaicos y en nuevos conceptos en Educación No Formal y atravesará diversas vivencias grupales que fortalecerán sus habili-

dades y su auto-identificación con los ideales del movimiento. A su regreso pasará a formar parte de la conducción del movimiento, ya sea adquiriendo roles directrices, encabezando alguna de las comisiones o simplemente por la autoridad que le es conferida por los miembros más jóvenes. Al cabo de dos años el proceso indica que el miembro deberá abandonar el movimiento, desligándose de las actividades de rutina del mismo.

3.3 La capacitación de los educadores del movimiento

La base cognitiva de los educadores, en lo que concierne a los fundamentos ideológicos del movimiento y los contenidos generales necesarios para la preparación de las actividades, proviene de su etapa de educandos, cuando no de sus propios intereses individuales. Además, al transformarse en educadores y comenzar a tener parte activa en la cotidianidad del movimiento atraviesan también un proceso informal de aprendizaje de sus pares, de sus mayores y de sus propias experiencias.

Independientemente de ello, existen marcos complementarios de aprendizaje, instituidos con el fin de lograr una capacitación más acabada del miembro del movimiento. Valen la pena destacar especialmente los campamentos de verano (Majané) realizados al cabo del año de actividades, de aproximadamente una semana de duración, en la que algunos de los educan-

4 En la última década reapareció renovado en la escena israelí el fenómeno de la Comuna, un sistema urbano de convivencia grupal, en la que los individuos comparten sus recursos económicos en pro de la justicia social, se emplean en actividades vinculadas con el trabajo social y la educación y atraviesan un proceso constante de crecimiento grupal, a través del estudio conjunto y el trabajo en las relaciones grupales.

dos montan un campamento scóutico para más de cien individuos, debiendo ocuparse de la existencia de luz eléctrica, agua, y diversas infraestructuras. A pesar que ello ya es una experiencia educativa en sí misma, el objetivo del campamento –para el que se elabora un programa ad hoc– es mantener una vivencia colectiva potenciada, revalorizar el contacto con la naturaleza y la desconexión con los elementos de la rutina. Además de los campamentos, los grupos de educandos de mayor edad y los educadores realizan anualmente seminarios de algunos días de duración, en los que se apuesta a la integración grupal y a trabajar elementos que caractericen al grupo en cuestión en relación con el proceso que viven en el movimiento.

Existen también algunos marcos de capacitación muy relevantes que son organizados por instituciones fuertemente vinculadas pero externas a los movimientos juveniles. El primero al que se hará mención es un curso anual para la formación de educadores no formales dictado por la Agencia Judía. Inaugurado en 1984⁵, el curso tiene una frecuencia bisemanal y está encarado a través de un enfoque teórico-práctico sobre la Educación No Formal, complementado con contenidos específicos judeo-sionistas.

Finalmente, el año de capacitación que los educandos atraviesan en Israel es, por mucho, la instancia educativo-vivencial más relevante que existe pa-

ra los miembros de los movimientos juveniles. El año se divide en dos instancias, la primera común a todos los individuos y la segunda propia de cada movimiento juvenil existente.

4. Conclusión

Como se manifestó en la introducción del artículo, el principal objetivo del mismo yacía en la descripción de los movimientos juveniles judíos que activan en el Uruguay, con la intención de concluir cómo se vinculan las diferentes dimensiones que hacen a sus actividades.

La Educación No Formal ha sido una premisa de los movimientos juveniles judíos desde sus inicios, acompañada de una opción pedagógica, la Animación Socio Cultural. Educar desde lo no formal implica carecer del carácter obligatorio que presenta la Educación Formal, evitando que el educando perciba con connotaciones negativas su proceso educativo. Aún más, debido a que se desarrolla en el tiempo libre de las personas, se presenta como una elección propia de las mismas. Forja además lazos mucho más estrechos entre los distintos actores, permitiendo plantear las actividades a partir de las necesidades de los destinatarios, calibrando con mayor exactitud los objetivos de las mismas. En esta modalidad educativa, el rol del educador es mucho más cercano al de un facilitador que al de un instructor.

5 www.nativ.org.uy/depft.htm

Inscrita mayormente como una modalidad de Educación No Formal, la ASC se caracteriza por una metodología participativa que tiene lugar en una multiplicidad de espacios, sin exigir requisitos académicos del participante, desarrollando los contenidos de acuerdo al contexto del grupo.

Y aunque los contenidos curriculares son mayoritariamente judeo-sionistas, los valores subyacentes son esencialmente universales. El movimiento se transforma en uno de los ejes de la vida del miembro en todas sus dimensiones; es un molde de valores, desarrollo personal y adopción crítica de una visión de mundo que dejará una huella en la personalidad del miembro por el resto de su existencia. El educando tomará como referencia a los educadores, queriendo transformarse en uno de ellos. Cuando lo haga tomará como referencia a la conducción del movimiento, queriendo transformarse en parte de la misma. Si lo consigue, habrá acumulado una alforja de experiencias integradas en la idiosincrasia del movimiento, a las que le sumará su propio *modus vivendis*.

“Imaginémonos incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando”, tal ha sido el desideratum de Jacques Delors (op. cit., ed. digital). En nuestro caso, el educando, aun cuando en la estructura del movimiento permanezca como tal, será siempre educador, en tanto el conjunto de educadores responsables por él tendrán siempre como consigna la bidireccionalidad en los procesos edu-

cativos. Ello no es más que una de las piedras angulares de la Educación No Formal. A su vez, los mismos intersticios del movimiento alientan a la creación de proyectos y a encontrar otros miembros con intereses similares, conduciendo al crecimiento cuantitativo constante del individuo y el grupo.

Los movimientos juveniles judíos existentes en Uruguay presentan un sistema en el cual los jóvenes participantes son adolescentes y ofician de adultos al mismo tiempo, y plantean una propuesta de Educación Permanente y para toda la vida, en tanto estimulan el deseo de aprendizaje del individuo en base a sus propias inquietudes y permiten el desarrollo de todas las facetas del Ser Humano. El educador no formal y la militancia en el movimiento oficiarán de complemento de la educación recibida por el niño y el joven en los marcos formales e informales, generando un ámbito y una propuesta que permitirá colmar los espacios vacíos en la formación personal del individuo.

BIBLIOGRAFÍA

Artículos

CAMORS, JORGE: "Educación No Formal: concepción que sustenta la política del MEC" en AA.VV. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación educativa. Montevideo, 2009. [Edición digital].

COLOM, ANTONIO: "Continuidad y complementariedad entre la Educación Formal y no formal" en: Revista de Educación, n°338, s/l, año 2005, pp.9-22.

CHAZAN, BARRY: "What is informal jewish education?". Journal of Jewish Communal Service. s/l, s/f., pp.300-308. [Edición digital].

HERRERA MENCHÉN, MARÍA DEL MAR: "La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social" en Revista de estudios de juventud, n°74: Jóvenes y Educación No Formal, setiembre de 2006. [Edición digital].

MEC, ANEP, CENFORES, UdelaR, ISEF: "Educación No Formal" -Sección II de la Guía General de Discusión de la CODE. Trabajo presentado por el Encuentro Sectorial del Grupo de Trabajo en Educación No Formal. [Edición digital].

PACHECO MUÑOZ, MIGUEL FERNANDO: "Educación No Formal. Concepto básico en educación ambiental". s/f, s/l. [Edición digital].

TRILLA I BERNET, JAUME: "Animación sociocultural, educación y Educación No Formal". Revista Educar: 1988, pp. 17-41. [Edición digital].

WAJNER, FABIÁN: "Corrupción y educación, una cuestión de confianza", artículo ganador del World Bank Essay Competition, 2007.

Libros

ALDRIGHI, CLARA; CAMOU, MARÍA MAGDALENA; FELDMAN, MIGUEL; ABEND, GABRIEL. Antisemitismo en Uruguay. Raíces, discursos, imágenes. (1870-1940). Ed. Trilce, Montevideo, 2000.

AVINERI, SHLOMO. La idea sionista. La Semana Publicaciones, Jerusalén, 1983.

BARKAN, YOEL. Metodología educativa. Proposición conceptual. Ed. Ijud Habonim Dror, Israel, 1981.

BENSHALOM, BENSIÓN. Con los ojos abiertos. Observaciones y reflexiones sobre la vida judía, el sionismo y los movimientos juveniles en América Latina. Departamento de Juventud de la Organización Sionista Mundial: Jerusalén, 1954.

BERGSTEIN, NAHUM. Judío. Una experiencia uruguaya. Ed. Fin de Siglo, Montevideo, 1993.

BOURET, DANIELA; MARTÍNEZ, ÁLVARO; TELIAS, DAVID: Entre la Matzá y el Mate. La inmigración judía al Uruguay: una historia en construcción. Ed. Banda Oriental, Montevideo, 1997.

CHAZAN, BARRY: The Philosophy of Informal Jewish Education. s/f, s/l. [Edición digital]

DELORS, JACQUES et al.: La educación encierra un tesoro. Ed. UNESCO, s/l, s/f. [Edición digital]

FAURE, EDGAR et al. Aprender a ser. La educación del futuro. Ed. Alianza: Madrid, 1973. [Edición digital]

KAHANE, REUVEN. Ne'urim veHakod Habiliti-Formali. Tnuot Noar Bame'a Haesrim uMekorothaNeurimhaPost-Modernim. [Los jóvenes y el código no-formal. Los movimientos juveniles judeo-sionistas en el siglo XX y el origen de los jóvenes postmodernos]. Jerusalén, 2007.

LAQUEUR, WALTER. Historia del sionismo. Instituto Cultural Mexicano Israelí, México, 1982.

3. ENTREVISTAS

ENTREVISTA VIRTUAL A PAUL BÉLANGER¹

Presidente del Consejo Internacional
de Educación de Adultos (ICAE)

1.

Mercedes Denis : En la reunión de trabajo en la cual usted participó (Coloquio Post- CONFINTEA VI) en Montevideo el 16 de abril de 2010 en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en la que se dieron intercambios de opinión sobre las políticas y proyectos de educación de personas adultas en el mundo, en la región y en nuestro país, usted mencionó las tres vías principales a través de las cuales esta educación se desarrolla actualmente. Dicho de otra manera: las tres formas más relevantes de las que las personas adultas se pueden apropiarse en el mundo actual para continuar su aprendizaje sobre diversos y múltiples intereses o temas.

Paul Bélanger : Los adultos continúan su vida educativa de distintos modos. En primer lugar, se producen episodios que conducen a formaciones formales que otorgan diplomas, como por ejemplo un trabajador o trabajadora que a los 35 años decide volver a un centro educativo, un instituto de formación profesional o una universidad con el fin de adquirir una calificación profesional o acceder a una nueva profesión u ocupación, sin olvidar a los jóvenes que habiendo abandonado la escuela, encuentran la posibilidad de reinsertarse para completar la educación básica.

En segundo lugar se ve con más frecuencia que antes la participación de adultos en formaciones organizadas pero más cortas y por fuera de instituciones. Pueden ser formaciones cortas ligadas al trabajo, o cursos de educación popular, formación sociocultural o sindical y cooperativa.

En tercer lugar, el aprendizaje informal y/o la auto formación; esta tercera forma de aprender constituye la parte invisible del iceberg educativo. Siendo la

1 Traducción del francés: Mercedes Denis

menos visible, es la más importante para la población adulta y los jóvenes que están fuera del sistema educativo.

En las regiones industrializadas, las inversiones más importantes tienden actualmente a concentrarse en torno a la formación para el trabajo asalariado. Este desarrollo significativo está vinculado a la necesidad de aumentar la productividad de las empresas, ligado a su vez a la introducción de nuevas tecnologías o nuevos modos de organización del trabajo que exigen mayor polivalencia de la parte del personal.

Si bien este desarrollo es importante, a menudo es accesible solamente a los individuos con profesiones fuertemente calificadas, o a individuos con un tipo de empleo a tiempo completo, lo que tiende a desfavorecer a las mujeres que mayormente ocupan empleos de medio tiempo o en forma temporaria.

Por otra parte, se tiende en varios países a olvidar o no dar la suficiente importancia a los otros campos de la educación a lo largo de la vida. Se construyen entonces sociedades educativas inequitativas en donde lo relacionado al trabajo está hipertrofiado en desmedro de los demás campos de interés educativo. Se niegan así aspiraciones y necesidades educativas no ligadas a la vida laboral, como la formación ciudadana, la educación ambiental, en salud, etc.

Quisiera insistir sobre dos dimensiones fundamentales de toda política nacional de educación de personas adultas incluyendo los adultos jóvenes. En primer lugar, la importancia de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo. Nuestras sociedades no pueden permitirse más el hecho de dejar de lado 30 o 40% de nuestra juventud que por todo tipo de razones económicas y socioculturales, ha abandonado la escuela sin siquiera haber obtenido un diploma de educación básica. Es imprescindible abrir espacios para dar una segunda oportunidad a todos los que luego de una experiencia difícil en un mercado de trabajo que los rechaza o les da únicamente un lugar marginal, recuperan la motivación para retomar su formación inicial. Es una inversión nacional necesaria y extremadamente rentable a largo plazo.

Otro punto, y sobre todo en América Latina y en África austral, donde la educación popular ha jugado en un pasado relativamente reciente -durante las dictaduras y los regímenes segregacionistas- un rol esencial de formación ciudadana y de resistencia cultural, inquieta y preocupa cómo algunos gobiernos consideran este tipo de educación como algo del pasado, como si la misma, en tiempos de democracia, ya no fuera pertinente. Sería una pérdida considerable en la posibilidad de asumir sus derechos y hacerse cargo de sus necesidades por parte de las comunidades locales, en cuanto al desarrollo de un estado de bienestar participativo y en cuanto al fortalecimiento de la capacidad ciudadana. A

largo plazo implicaría costos importantes para los estados, y sobre todo y antes que nada, para los ciudadanos y ciudadanas, un desmejoramiento en la calidad de vida, empobrecimiento cultural, y pérdida de ocasiones preciosas de acrecentar su autonomía.

2.

M.D.: Con un post grado en educación de adultos y desarrollo de la comunidad y una amplia experiencia en este campo desde cargos de dirección en conferencias internacionales e instituciones como ICAE, seguramente tiene ud. ideas precisas sobre los elementos principales que deben orientar la formación de los educadores de personas adultas. ¿Podría desarrollar este tema ?

P.B.: En cuanto al perfil y la formación de formadores de adultos, yo remarcaría lo siguiente: Existen varios niveles de formadores de adultos y cada nivel refiere a un nivel correspondiente de competencias y por lo tanto de formación de formadores.

Primer nivel: Los maestros del oficio en los talleres de trabajo

Los maestros de un gremio determinado y las enseñanzas que transmitían a los nuevos trabajadores, hasta un período reciente, procedían por medio de la transferencia de experiencias y “trucos del oficio”, en la práctica.

Hoy, la aparición de las nuevas tecnologías y la introducción de normas de control de calidad, obligan a estructurar el entrenamiento (coaching), a imponer guías, procedimientos y formularios de evaluación. Se observa también el desarrollo de normas profesionales para la transmisión de los saberes, a una selección más exigente de los entrenadores y a la organización de formaciones cortas para la formación de los trabajadores más experimentados y por lo tanto en condiciones de acompañar a los nuevos.

Segundo nivel: Los formadores en el ámbito laboral, los alfabetizadores, son a menudo formadores a tiempo parcial responsables de formaciones cortas y básicas en su especialidad.

Estos formadores de adultos reciben generalmente una formación de 100 a 120 horas necesaria para la adquisición de aptitudes que les permitan concebir una formación basada en principios y métodos de eficacia probada para el aprendizaje de adultos.

Tercer nivel: Los docentes o formadores en formación general o profesional de adultos.

Su dedicación es generalmente de tiempo completo. Son también responsables de evaluar la capacitación de los aprendientes con fines de certificación.

Las exigencias para su propia formación son mayores. No solamente deben conocer los principios y las metodologías del aprendizaje de adultos, sino ser capaces de analizar las necesidades y de evaluar. Tendrán también capacidad para planificar, concebir, realizar y evaluar proyectos de formación. Corresponde a un primer ciclo universitario de 500 horas aproximadamente.

Cuarto nivel: Los ingenieros en formación de adultos.

Se trata de especialistas o consejeros de la ingeniería de la educación y de la formación de adultos, responsables de encuadrar a los formadores de adultos ya sea en situaciones laborales, en formación general o profesional, o en ámbitos comunitarios o de salud.

Es necesario que adquieran una amplia visión multidisciplinaria del campo de estudio y que dominen diversas habilidades específicas. Esto implica saber desarrollar distintas herramientas de intervención especializada que les permita actuar de manera polivalente como formadores de formadores, teóricos de formaciones, responsables del seguimiento de formaciones así como ingenieros de organizaciones que aprenden en forma continua. En vista de las responsabilidades que deberán asumir, es recomendable que desarrollen un aproximación reflexiva sobre su práctica profesional y la rápida evolución de este campo de trabajo. La formación corresponde a un segundo ciclo universitario y es de una duración aproximada de 500 horas. Puede conducir a la adquisición de una Maestría.

3.

M.D.: Por último, quisiéramos que desarrollara algunos ejemplos que ud. conozca de estrategias en educación de adultos desde la perspectiva de la educación no formal que hayan sido exitosas en los últimos años en los países en vías de desarrollo así como en países desarrollados.

P.B.: Subrayaría en este punto tres estrategias o políticas que han logrado producir una diferencia en cuanto al avance en el camino de una sociedad educativa.

En primer lugar, un apoyo a la expresión de la demanda educativa de los adultos. Si es evidente que la persona adulta no aceptará retomar su formación o participar en cursos nocturnos a no ser que sienta un interés personal y la posibilidad de lograr algo, hay que, antes de ofrecer cualquier formación, proporcionar

un apoyo que le permita definir su proyecto, pedir un consejo u orientación, reconocer sus saberes y habilidades, enfrentar los costos directos e indirectos.

La creación de estos servicios en lugares accesibles a los adultos, ha permitido maximizar la rentabilidad de los servicios de formación, disminuir los abandonos y sobre todo lograr que adultos y jóvenes vivan experiencias gratificantes de aprendizaje y relanzar su vida educativa.

En segundo lugar, están las políticas nacionales de apoyo diferenciado a la formación ligada al trabajo. Hay esencialmente dos grandes políticas complementarias de apoyo en este sentido. El apoyo a la empresa para la formación en el medio de trabajo, y el apoyo al individuo que sobre una base individual, decide reciclarse.

Las dos estrategias son complementarias y necesarias para lograr la autoregulación entre las necesidades cambiantes de mano de obra y una oferta de mano de obra que debe estar en continuo desarrollo.

Las políticas y estrategias de apoyo a la formación en la empresa, se ha constatado que no son exitosas que en la medida en que todos los participantes en el mercado de trabajo están implicados: las asociaciones patronales, los sindicatos y las redes de economía social. Esto se vuelve posible porque en materia de desarrollo continuo de los conocimientos y habilidades de la población activa, existe consenso entre todos los actores sobre las ventajas que esto implica. No hay acá contradicciones estructurales. Varios países han tenido éxito al asociar a estos tres actores para la puesta en marcha de políticas co-gestionadas; han creado fondos nacionales o sectoriales para apoyar el desarrollo de la capacitación de la población activa. Sin estas asociaciones entre actores, con los compromisos que exige pero también con la fuerza y la eficacia que genera, no hay políticas posibles de apoyo a la formación en la empresa. Y sin una política así, se producen desequilibrios económicamente costosos en la progresión de la formación en la empresa, desequilibrios entre los diferentes sectores industriales, entre categorías o estratos profesionales, entre grandes y pequeñas empresas, etc. Tanto la formación como la investigación y el desarrollo se vuelven inversiones demasiado coyunturales o aleatorias que por ello frenan el desarrollo económico de los países.

La segunda política complementaria y necesaria de desarrollo de la formación ligada al trabajo significa el apoyo a los individuos que deciden retomar su formación. Acá no hay fórmulas mágicas. Las hay variadas: *licencia educativa paga, *bonos de formación, *créditos de formación, *liberaciones de tiempo compartido "time sharing", *planes de ahorro formación, *fórmula 4-5 (el empleado trabaja a tiempo completo con el 80% de su salario durante cuatro años y obtiene

un año sabático al mismo nivel salarial al quinto año), *extensión de la seguridad social por desempleo a los efectos de la formación, etc.

Cada país debe decidir cuál combinación de algunas de estas medidas responde mejor a su contexto. De todas maneras una cosa es segura: una política de este tipo es necesaria para un verdadero ajuste de la mano de obra a un mercado de trabajo en el cual el único elemento previsible a largo plazo es la constante elevación, década tras década, de las calificaciones profesionales requeridas. Y esta demanda de la mejora de la recalificación, no puede esperar treinta años, ni se puede hacer por la sola vía de la formación inicial de los jóvenes. Ahora es en el transcurso de la vida de los adultos que hay que intervenir. Es también en el curso de la vida adulta que hay que hacer posible a los individuos, a lo largo de sus trayectos profesionales, el poder recalificarse o perfeccionarse.

La tercera política se refiere a la formación sociocultural o a la educación popular. Las políticas que han sido exitosas al respecto, son las políticas mixtas de educación popular. Con esto quiero decir primeramente una política nacional de apoyo financiero a las actividades de educación popular de organizaciones de la sociedad civil reconocidas para este fin por un consejo de acreditación que defina igualmente los criterios que permitan decidir cuáles son las actividades financiables. Se necesita también una política de educación sociocultural de adultos en las redes públicas. Que los centros públicos educativos y los servicios de educación de adultos de las instituciones educativas, puedan igualmente ofrecer, en condiciones accesibles a todos, formaciones no ligadas al trabajo. La ventaja de esta educación sociocultural es doble. Responde en primer término a una necesidad de desarrollar competencias más allá del trabajo de miles de mujeres y de hombres (formación en una segunda lengua, formación para padres, iniciación a la informática, educación para la salud y el medio ambiente, etc.) Permite igualmente a numerosos adultos aclimatarse a la formación y pasar seguidamente a formaciones que los califican para el mercado de trabajo.

No se puede limitar nuestra inversión en el desarrollo de las competencias de la población adulta, al campo de la formación ligada al trabajo, por más importante que éste sea.



Julio, 2011. Depósito Legal Nº. 356.195 / 11
www.tradinco.com.uy

