

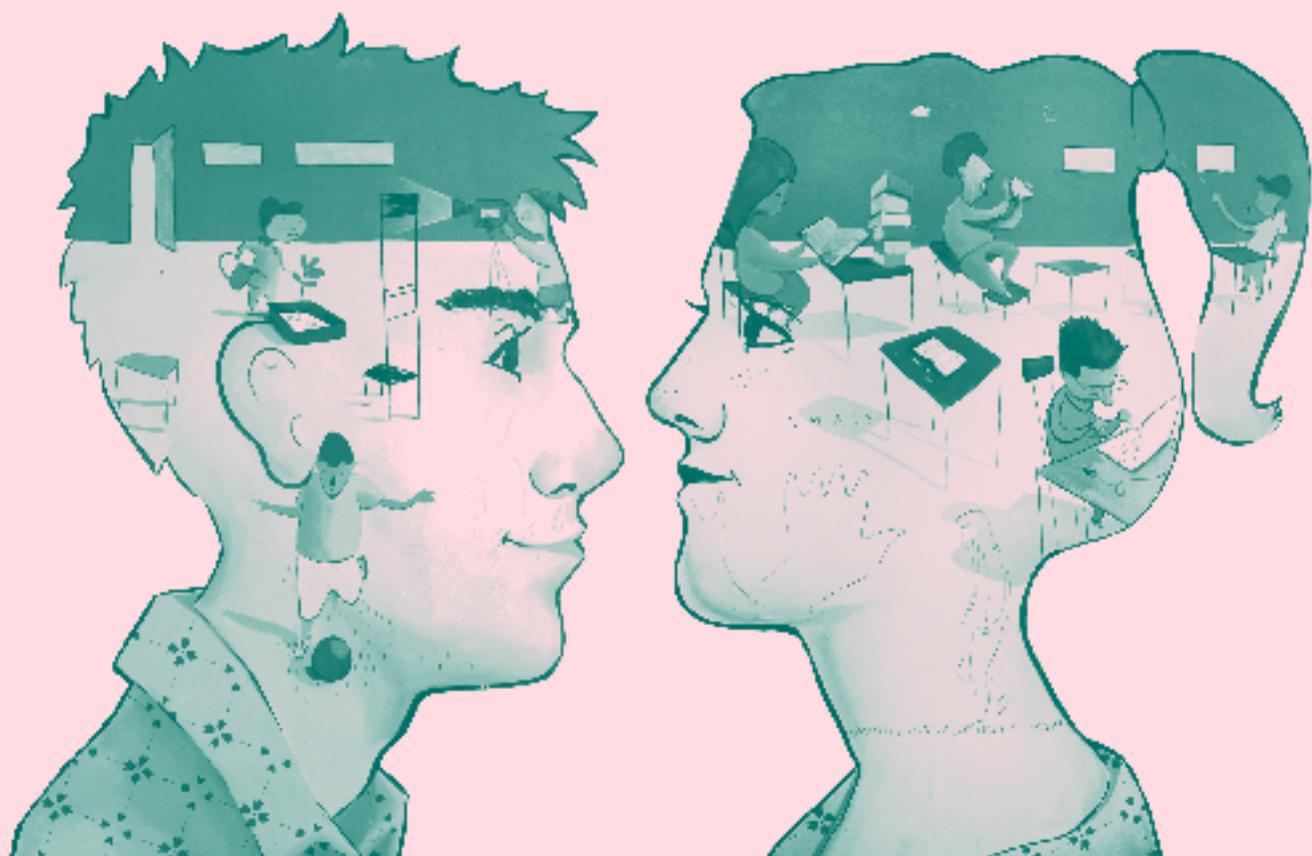
Palabras para el encuentro

Relatos desde lo socioeducativo



Palabras para el encuentro

Relatos desde lo socioeducativo



Montevideo, julio 2019
Ministerio de Desarrollo Social
Dirección Nacional de Promoción Sociocultural
División Socioeducativa

Avda. 18 de Julio 1453
CP. 11200. Montevideo, Uruguay
Teléfono: 2400 0302

www.mides.gub.uy

Diseño y armado: Unidad de Información y Comunicación.
Corrección: Ignacio Silva Calvi

Autor: División Socioeducativa

ISBN: 978-9974-902-02-2

Contenido

Prólogo	6
Conmovedores de palabras	8
Aportes centrífugos para el encuentro	13
Una historia de intervención socioeducativa	17
Todo puede suceder	21
Sobre el lugar y los devenires de la educación en derechos	25
Cómo te miro	31
Entre tú y yo	33
La propia	37
El Lobisón de Cardona	41
El rol de acompañar	45
Compartiendo lo aprendido	49
Fronteras simbólicas	53
El día en que la reja desapareció	59
Una cultura desperfecta	63
Polifonía	69
Bibliografía	73

Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Colonia Nicolich, Canelones



Prólogo

Las palabras no son ni inocentes ni impunes, por eso hay que tener muchísimo cuidado con ellas, porque si no las respetamos, no nos respetamos a nosotros mismos.¹

Las páginas que siguen son un reencuentro con la revolución tecnológica más profunda de la historia de la humanidad. En estos tiempos de inteligencias artificiales, nanotecnologías. En estas interminables horas de bombardeo de imágenes repetidas en miles de pantallas de celulares, computadoras y televisores. En esta época en que asociamos cada vez más la tecnología a lo material, a lo que nos brinda distracción o al campo netamente vinculado con el desarrollo científico, lo que sigue es un reencuentro con una vieja amiga: la escritura.

Ese proceso o instante en que se reduce el sonido dinámico al espacio inmóvil, esa disociación de la palabra del presente vivo, único espacio que permite la existencia de las palabras habladas. Reconocer la escritura como una tecnología es darnos cuenta de que las tecnologías no solamente son recursos externos, sino también profundos procesos de transformación de la conciencia, y mucho más cuando afectan a la palabra. La escritura es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla, puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorial, el de la vista; transforma el habla y también el pensamiento.

Mientras que la imagen te muestra la situación, la palabra tiene que describir, comprender y comunicar. He ahí el encanto de la palabra. Como señala Saramago, ningún concepto es en sí mismo poético; lo que lo transforma en poético es la palabra que está a su lado. Sí, claro, es cierto aquello de que una imagen dice más que mil palabras, pero eso sucede porque las imágenes se pueden manipular más que las palabras.

El nacimiento de la escritura constituyó un avance para la humanidad. Este fenómeno, surgido de manera casi simultánea en distintas áreas culturales del mundo, permitió perpetuar acciones, saberes y momentos históricos que, de otra forma, probablemente hubieran desaparecido junto con los actores sociales que les dieron vida o participaron de ellos. Al asentar el saber en distintos tipos de soporte material, los códigos escritos facilitaron, en efecto, una gestión eficiente del conocimiento. Pero, por otro lado, permitieron controlar la información: seleccionarla, filtrarla, deformarla, vedar su acceso y, en definitiva, manejarla de acuerdo a los deseos e ideologías de las clases o sectores sociales dominantes.

¹ José Saramago. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/las-palabras-no-son-inocentes-ni-impunes-dijo-saramago-nid655874>

La escritura permite ordenarnos, entrar en contacto con nosotros, pasar por nuestros cuerpos las palabras, sentirlas, elegir las, en fin, armar un discurso. Esos artilugios con que se inaugura o se celebra, se abren y cierran sesiones, se oran a dioses o se dan charlas en seminarios, son ponencias o brindis, felicitaciones o pésames. Lo que sigue a continuación no es nada más y nada menos que eso. El reencuentro de trabajadores y trabajadoras de un ministerio con la revolución tecnológica más grande de la humanidad. A quienes están del otro lado, en silencio, tratando de entender qué es lo que está pasando, los invito a seguir. Las páginas que vienen son una forma de acercarse a cómo se elabora, se construye y se vive la implementación de la política pública. Es una invitación a ver cómo impacta en las personas, las que “supuestamente” las reciben y se transforman, y las que “supuestamente” las aplican y transforman a esas anteriores.

Sí, sí, ya sé, me van a decir que es un discurso, pero permítanme un atrevimiento más. Quizás si pensáramos la sociedad como la construcción de un discurso, veríamos que para que emocione, cambie prácticas y conciencias hay que darse cuenta de que eso solo sucede cuando las palabras se apoyan unas en otras.

Federico Graña
Director Nacional de Promoción Sociocultural

Conmovedores de palabras

Contar y ser escuchado es, sin dudas, una manera de ser reconocido, o sea, de evitar el anonimato (que es una de las formas de la marginación, el no existir para los demás)...¹

Una mañana, en la sala de profesores, una colega me contó que su padre había fallecido. Yo lo conocía. Era un señor con más de noventa años, que sabía muchas historias de mi pueblo. Un día, me había contado de cuando aún no había asfalto, de cuando las liebres corrían por los patios... Lamenté la pérdida de mi colega y le pregunté si alguno de sus familiares había guardado las historias de su padre. Ella me dijo que no. Nadie escribió, grabó, registró sus palabras. ¡Qué lástima!, dije, perdimos parte de nuestra memoria.

En la oficina donde trabajo le hicimos la despedida a Marta. Le entregamos un regalo -nos decidimos por un collar-, alguien dijo unas breves palabras, y entonces Marta, entre lágrimas, le dio la bienvenida a Pablo, el compañero que ahora ocupará su lugar. Mientras nos saludábamos, me preguntaba dónde quedará todo lo aprendido por nuestra compañera, sus errores y aciertos. Qué útil le sería a Pablo leer las memorias de Marta, su diario de ruta. Pero no será posible. Porque ella se irá a disfrutar de su jubilación, y Pablo deberá empezar de cero, como si el mundo comenzara con él.

Son incontables los estudios sobre la importancia de la narración y del relato en nuestras vidas. Jorge Larrosa dice que la vida humana no consiste en una sucesión de hechos... “nuestra vida, si es que nuestra vida tiene una forma, esa forma es la de una historia que se despliega”², o como dice Luis Landero, “somos animales narrativos, nos pasamos la vida contando historias”³. ¿Por qué no podemos pasar más de unos minutos sin contarle algo a alguien? Porque contamos para darle sentido a la existencia, para ordenar el caos, para recordar, para imaginar, para encontrarnos con nosotros mismos y con el otro. Yo cuento, tú cuentas, él cuenta, nosotros contamos... Philip Jackson dice que “el saber compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos bajo un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad. Si carece de ese saber, una persona es incapaz de participar totalmente de la comunidad social a la cual pertenece”⁴.

Podemos agregar las palabras de Carol S. Witherell, quien sostiene que la narrativa “nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente. En este sentido, la narrativa sirve como medio de inclusión porque invita al lector, oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro”⁵.

Para sentirme parte de un grupo, es necesario que comparta los relatos de ese grupo. Para ello, debo dominar las palabras que conforman esos relatos, y así poder insertarme óptimamente. Por eso, la distribución de la palabra es un problema social. Muchos que tienen pocas palabras, pocos que tienen muchas. Si nos preocupa la exclusión, debemos preguntarnos qué sucede con la palabra y cómo se la distribuye en la sociedad, y qué incidencia tienen los centros educativos en esa distribución.

Si nuestros estudiantes provienen de los sectores de la sociedad donde la palabra ha sido negada,

1 Seoane (2004).

2 Larrosa (1998).

3 Landero (2003).

4 McEwan y Egan (2005).

5 Ídem.

entonces, la escuela pasa a tener un rol fundamental, esencial. Pasa a ser el lugar, tal vez el único lugar, donde las niñas y los niños van a acceder a la palabra. Maite Alvarado dice que el silencio de los de abajo comienza en la institución escolar.⁶ Para que los centros educativos sean centros de redistribución, reactivación y apropiación de la palabra, es necesario que los actores de ese centro vivan experiencias que activen en ellos la palabra, deben manejar los mecanismos, dispositivos y métodos para habilitar el encuentro entre los estudiantes y las palabras. En uno de los talleres con la División Socioeducativa del Mides, reflexionando sobre nuestro rol de mediadores de palabras, de habilitadores del encuentro, surgió la frase “conmovedores de palabras”, es decir, en realidad, nuestra función es conmover, “mover con” palabras.

Gran parte de los textos de este libro surge de esa necesidad de reencontrarnos con las palabras, de decirnos y entendernos en nuestro rol, de darle sentido a nuestra función, de contar nuestra historia.

En la primera reunión con los integrantes de la División Socioeducativa del Mides ellos me contaron, brevemente, su historia y algunas de sus actividades e intervenciones en los distintos puntos del país. Me sorprendí por la cantidad y calidad de las actividades, y por mi total desconocimiento de estas. Les pregunté dónde podía leer sobre esas actividades, qué página o dispositivo me podría contar sus historias. Me dijeron que ese era uno de sus objetivos, poder contar lo que hicieron y lo que hacen.

Diseñamos un proyecto para poder activar las palabras y contarnos a través de encuentros y talleres que aparecen descritos a lo largo de este libro.

Coincidimos con Daniel Suarez en creer que, si los actores de los centros educativos contaran sus historias, si llevaran un diario de trabajo, “obtendríamos una historia distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos, de la que llegó a ser texto y libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial...”⁷.

En *Palabras para el encuentro* leemos parte de la historia de Juan y Esteban, en una voz que nos brinda algunos fragmentos de ese cristal que se rompió, una voz que maneja la síntesis y la precisión, y que en algunos momentos se parece a la literatura, por eso se percibe el dolor y el desconcierto. ¿Ese dolor se podría haber expresado en una ficha o en un informe? Seguramente sí, pero el formato habría condicionado la recepción, la forma en que el lector accede a la historia, y también podría haber condicionado al emisor, porque la forma rígida, estándar, podría haberlo hecho eliminar lo subjetivo, adelgazar su discurso hasta hacerlo entrar en los escasos límites del informe.

El lector también encontrará a un estudiante que llega con una tijera, percibirá la tensión del encuentro en el testimonio de una educadora, y sentirá la risa que estalla al final. En las historias de la División Socioeducativa nos subiremos a un ómnibus, llegaremos a los barrios, sentiremos la integración.

En algunas de estas páginas encontraremos a un narrador en primera persona. Esta elección favorece la proximidad entre el emisor y el lector, y beneficia la verosimilitud de los relatos. En estas historias asomarán análisis y conceptos, y el lector, siempre de la mano del narrador, no sentirá a la teoría como algo impuesto, como un fin en sí mismo. En *Palabras para el encuentro* se intenta un camino de encuentro, una forma de decir al otro, diciéndome, de analizar, analizándome, siendo parte.

Escribir difícil es fácil; lo realmente difícil es escribir fácil. Porque la hermosura de la sencillez que

6 Alvarado (2013).

7 Suárez (2005).

descubrimos en los grandes escritores es difícil conseguir. Pero este libro no es una novela o un conjunto de poemas, claro. ¿No lo es? En uno de los talleres hice una pregunta a los compañeros de la División: ¿qué sucede si mi discurso sobre inclusión no es inclusivo? ¿Y si escribo de una forma que muy pocos pueden entenderme? Estas páginas son el resultado de la búsqueda de las palabras que habiliten el encuentro.

Este libro también es una invitación a reflexionar sobre la responsabilidad del educador, que mira, que escucha, que presta sus palabras, que cuenta historias que, si no fuera por su intervención, tal vez, nunca llegarían a ser contadas. Mientras escribíamos, nos preguntábamos: ¿cuáles son las fronteras que trazan las palabras? ¿Y si las palabras justamente derriban fronteras?, ¿y si aceptamos todas las voces, todos los tonos?, ¿y si escribimos un libro que cuente sobre nuestro trabajo pero manteniendo la poesía individual que cada vida tiene?

Palabras para el encuentro es un libro en que la profundidad del contenido revive a través de un lenguaje accesible, cotidiano. Es una puerta que demuestra que se está abriendo, lentamente, un nuevo camino, que se empiezan a promover otros espacios, otras relaciones. Es un libro que busca acompañar, que quiere sentarse al lado del lector y contarle lo que sucede muy cerca, pero que parece muy lejos.

Es un libro que comienza a decir. Dan ganas de seguir escuchando esas voces para que nos cuenten más sobre qué implica ser un educador Mides. Estas páginas son una invitación, un comienzo, como cuando terminamos de enterrar la semilla, acomodamos la tierra, regamos y nos disponemos a esperar el verde.

Por último, me gustaría destacar el tono esperanzador de las palabras de quienes conviven y trabajan en contextos complejos. Uno aprende, al recorrer *Palabras para el encuentro*, que la esperanza es parte del compromiso con el otro.

Fabián Severo

Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo





Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Barrio Lavalleja, Montevideo

Aportes centrífugos para el encuentro

desafíos

Juan se mordió el labio y sintió que sus ojos eran vidrieras iluminadas. Terminó de escuchar la noticia y quedó solo. Fue al baño y recién allí lloró; los tiempos se encontraron y fue solo presente. Era la primera vez que lloraba por alguien, como si fuera por su padre o su hermana. A Esteban le habían pegado dos balazos.

Lo había conocido hacía muy poco en su trabajo, un centro para jóvenes a quienes se les hace cuesta arriba alcanzar lo que la sociedad dice ser importante para ellos. Cuando Esteban llegó, a mediados de año, derivado de un programa de libertad asistida, organizó a su medida el mundo conocido dentro del centro por los y las adolescentes. Los conflictos cambiaron su expresión, de ensordecedores se transformaron en mutismo. Con el transcurso de los meses, los adolescentes y el equipo educativo fueron encontrando las formas de decir colectivamente. Lograron construir un espacio compartido de emociones. Todos y todas tuvieron que mudar de piel. Habían hecho un proceso que tenía maravillados a los y las trabajadoras; el de Esteban se destacaba por la cantidad de obstáculos que debió sortear. Le dieron una devolución sobre los logros que había alcanzado en medio año de participación, y cómo su rol había trocado a positivo para el grupo. Por eso, tal vez, la angustia de Juan, el educador, al día siguiente de la devolución, sincera y emotiva.

La noche cuando, como equipo educativo, le mostraron su valiente evolución, como quien cuenta un cuento antes de dormir, decidió tomar las bolas,¹ el fierro² y salir a tomar lo suyo, como si se tratara de un wéstern.

declaración

Empatía, esperanza, paciencia, pensamiento y emoción. Desconfiar con firmeza de todo determinismo, de toda postura que niegue la capacidad del otro, de todo cambio que pretenda ser sin proceso, de todo punto de partida que no incluya lo que puede el otro. Escuchar con todo el cuerpo. Construir conjuntamente un sentido para el encuentro y dibujar un horizonte posible. Que el límite sea siempre una oportunidad, que esta no se agote, seducida por el desencanto. Ofrecerse siempre para volver a caminar. Poner en palabras. Que la herida abra siempre un tiempo a la reparación. Entender que la vida del otro es su historia, su presente y sus sueños. Que acompañar esa vida y su aventura no sucede por casualidad. El posicionamiento técnico se sostiene ideológica y políticamente. Ser crítico ante las tensiones que contraponen expectativas sociales y singularidad. Comprender y sentir que en el vínculo todos y todas se transforman, no hay portadores del buen vivir. Trabajar la diferencia y defender los derechos humanos. Siempre. Los afectos surgirán como parte del vínculo y se convertirán en una herramienta potente. Mantenerlos siempre dentro del encuadre de trabajo. Disfrutar de la tarea y buscar aliados para construir colectivamente los procesos de transformación.

Gustavo Gómez

¹ En la jerga del consumo de drogas refiere a pastillas que provocan un efecto estimulante, a veces mezcladas con alcohol: www.revincientifica.sld.cu/index.php/ric/article/download/487/885

² En la jerga de la calle refiere a un arma, generalmente de fuego.



Territorios de la Danza (Div. Socioeducativa/EFA-SODRE)
Experiencia en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo

Una historia de intervención socioeducativa

Era un agradable día de marzo cuando concurrimos al encuentro de un grupo de personas distintas en edad, formación y nacionalidad. El lugar fue el salón de actos de la alcaldía de Tomás Gomensoro.¹ El motivo, interactuar con los presentes, de forma distendida y amena, sobre una nueva propuesta educativa² para la localidad.

El diálogo fluyó y el tema principal fue tener la posibilidad de retomar su formación educativa que, por vicisitudes de la vida, había quedado trunca. Mantenían la ilusión de poder seguir estudiando, para la construcción de su proyecto de vida, y a partir de allí conquistar nuevos horizontes.

Entre los presentes se encontraba Johana, una joven mujer con un fuerte interés en retomar su trayectoria educativa. Se presentó como colombiana y contó que su presencia en Tomás Gomensoro se debía a que su corazón fue conquistado por un artiguense, de esa localidad. Este amor la llevó a decidir venirse a vivir a Uruguay junto con sus dos hijos pequeños.

Nos relató que en su país era impensado que tuviera alguna oportunidad de seguir estudiando y que este pequeño país, tan al sur del suyo, le daba a ella y a sus hijos la posibilidad de un futuro diferente. Nos transmitió lo mucho que valoraba poder contar con formación educativa totalmente gratuita, incluso a nivel terciario.

¹ Localidad en Artigas, a 30 kilómetros de Bella Unión y 650 de Montevideo.

² Rumbo Integrado, orientación Gastronomía del CETP UTU, coejecutado con Mides.

Quienes tuvimos la oportunidad y la dicha de escucharla nos sentimos profundamente sensibilizados por su relato. Nos permitió tomar conciencia de una realidad que para nosotros es cotidiana o normal y que dista mucho de la realidad de otros países: la posibilidad del libre acceso a la educación para todos los ciudadanos.

Johana nos contó que su vida personal y familiar presentaba algunas complejidades significativas: ser inmigrante; estar alejada de su familia de origen; su pareja, con dificultades para conseguir y sostener un trabajo estable y remunerado; las situaciones de sus dos hijos de 11 y 9 años. El más pequeño, en particular, necesitaba una atención especial; no podía quedarse solo y esto podía ser un impedimento para su asistencia a clases. Su hijo mayor estaba cursando 5.º año de escuela. Se encontraba con ella en Uruguay, a su cargo, pero sin cédula de identidad, por lo que no percibían las prestaciones sociales que les correspondían por ser alumno de primaria (asignación familiar, ceibalita, etc.).

Frente a este panorama de complejidad socioeconómica familiar, se le consultó si se había planteado la posibilidad de volver a Colombia para contar con apoyo familiar ante su difícil situación. Su respuesta fue contundente: aun, a pesar de todas las dificultades, en Uruguay estaban mejor que en su país.

A partir de entonces, y a lo largo de dos años, la acompañamos, tanto a ella como a su familia, a través del trabajo con la educadora en Tomás Gomensoro y a distancia desde Montevideo.

Como primera medida se procuró vincularla al Sistema de Cuidados para que la atención a su hijo no fuera un impedimento para la concurrencia al curso. A los pocos meses de la reunión, el niño contó con un asistente personal en el horario en que su madre iba a clases.

La segunda iniciativa fue procurar la regularización de la documentación del hijo mayor, quien había sido anotado como hijo de sus abuelos maternos, que vivían en España. Para que Johana pudiera viajar con él a Uruguay, se realizó un documento notarial que la autorizó a viajar y tenerlo a su cargo. Hace varios años ya que el niño ingresó al país con autorización de permanencia por noventa días. Poder legalizar su situación significaba acciones de jurisprudencia en tres países distintos cuyos costos la familia no podía afrontar.

Otra dificultad importante, directamente vinculada a la estudiante, es que no contaba con la documentación colombiana que acreditara su formación en primaria, requisito excluyente para lograr su inclusión al sistema educativo formal uruguayo en educación media.

Teníamos unos cuantos desafíos a enfrentar, incluidas las distancias geográficas e institucionales.

Luego de la coordinación con Sistema de Cuidados para la situación de su hijo menor, comenzamos a coordinar con el equipo de Identidad,³ quienes nos orientaron respecto a los trámites y documentos que la familia necesitaba para realizar estas gestiones. A partir de esta acción, logramos vincular a Johana con el consulado colombiano, que se sumó para colaborar en la resolución de las dificultades.

Su pueblo natal está situado dentro de la cordillera colombiana, muy distante en kilómetros de la ciudad más cercana. Esto ya era de por sí una dificultad para acceder a los documentos que acreditaban su formación en primaria completa. Llevó un año que los familiares le enviaran por fax la documentación, sin legalizar, a la Escuela Técnica de Bella Unión. Luego, este fax fue enviado a la centralidad del CETP-UTU en Montevideo, y se realizó la consulta respecto a su validez y pertinencia. La respuesta fue negativa; el documento no cumplía con los acuerdos internacionales firmados entre Uruguay y Colombia (la documentación debía ser original y apostillada).

3 Departamento de Identidad, DNPSC, Mides.

Se nos terminaba el año 2017 y corríamos el riesgo de que luego de dos años de trabajo y esfuerzo la estudiante no pudiera acreditar ciclo básico y por tanto su trayectoria educativa quedara nuevamente trunca.

Entonces surge la oportunidad de que rinda la prueba de acreditación de primaria de la DSEJA⁴ de CODICEN. Esta prueba se realiza cuatro veces en el año. Una semana antes de la última fecha, nos enteramos de la posibilidad de rendirla en el departamento de Salto. Johana aceptó aprovechar esta instancia de evaluación. A partir de allí se dispararon distintas acciones interinstitucionales y de solidaridad que la habilitaron a llegar al día del examen en forma apropiada.

A través del Programa Fortalecimiento Educativo⁵ se aseguraron las coordinaciones para que la estudiante se presentara a la prueba. Dicha colaboración fue exitosa; desde el programa se avisó, a quienes tomaban la prueba en Salto, que la estudiante estaría viajando especialmente desde Tomás Gomensoro.

Johana tenía una semana para prepararse y presentarse a la evaluación. Es destacable la actitud de compañerismo y solidaridad de su grupo de clase, docentes, personal de la Escuela Técnica, educadora; todos aunaron esfuerzos y se pusieron al hombro la preparación del examen, tanto en los contenidos de historia y geografía nacional como de lectoescritura y cálculo.

Teníamos que salvar la dificultad del traslado de Tomás Gomensoro a Salto. La Oficina Territorial del Mides en Bella Unión facilitó el traslado de Johana.

El día de la prueba estábamos varias personas en vilo, tanto en Bella Unión, Tomás Gomensoro y Salto como en Montevideo, esperando los resultados. Poco después del mediodía, comenzaron a llegar audios donde se podía escuchar la voz de Johana, quebrada, contando que había salvado el examen.

Pese a que nos encontrábamos distantes geográficamente, fuimos varias las personas que nos unimos en el festejo interno, colmado de alegría y satisfacción por la tarea cumplida.

Johana no solo acreditó primaria en nuestro país, sino que también aprobó el curso de Rumbo Integrado y por tanto acreditó educación media básica, además de obtener un diploma en Gastronomía que la habilita al campo laboral. Por otra parte, se inscribió en la Escuela Técnica de Bella Unión para continuar sus estudios en educación media superior.

Aquella primera impresión, de una agradable tarde de marzo, de esta sensible, madura y joven mujer, con ganas enormes de crecer y superarse, se concretó dos años después, y fuimos dichosos testigos al verla alcanzar sus objetivos.

Esta experiencia nos dejó muchos aprendizajes y riquezas a todos los que tuvimos oportunidad de vivirla, desde lo humano, lo profesional y hasta lo legal.

Seguramente Johana y su familia continuarán desafiando a quienes tengan ahora la oportunidad de acompañarla en estas nuevas etapas de sus vidas. Sin duda, nuevos actores institucionales contribuirán a aportar soluciones en los asuntos que aún queden pendientes.

El trabajo interinstitucional consolidó una trama-red social que funcionó y que Johana aprovechó. Anhelamos que esta construcción sea cada vez más profunda y nos permita contener y sostener a todos quienes necesiten de las instituciones como plataforma de impulso para construir su historia.

4 Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, ANEP.

5 DNPSC, Mides.

Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo

Todo puede suceder...

Todo puede suceder... Todos los años, desde el proyecto en el cual trabajamos,¹ contamos con la posibilidad de realizar un viaje como cierre del proceso del año. En el 2018 estuvimos trabajando desde el mes de junio para definir adónde viajaríamos. Reunidos en ambos hogares, se planteó viajar a las termas ubicadas en el norte del país. Los y las residentes lo visualizaban como una propuesta irrealizable, utópica, un sueño. Comenzamos a pensar en concretar esta idea, que parecía tan inalcanzable a la luz de los hechos (costos, distancias, alojamiento²), mediante múltiples coordinaciones, entre ellas beneficios, con la finalidad de recaudar dinero para sustentar el viaje. En uno de los hogares, a los y las residentes se les ocurrió hacer una venta de canelones y así pagar las entradas al parque de agua... ¡Enseguida manos a la obra! Hubo quienes comenzaron con la masa de los canelones, quienes lo hicieron con el relleno, y quienes repartieron por el pueblo. En el transcurso de los meses durante los cuales fuimos pensando la planificación de los viajes y haciendo las solicitudes correspondientes, observamos que los/as adolescentes y jóvenes que

¹ Proyecto Hogares Estudiantiles Rurales, de la División Socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Social, en un acuerdo con la Intendencia Departamental de Rocha desde octubre de 2016. El proyecto lo gestiona la organización de la sociedad civil Casa Ambiental de Castillos; implica el acompañamiento socioeducativo de los y las residentes de los hogares estudiantiles de Rocha y Velázquez; se destina para ello el rol del operador social en cada uno de los hogares.

² Nos parece importante destacar que el viaje que realizamos a las termas del Daymán, en el departamento de Salto, se concretó gracias a diversos recursos proporcionados por diferentes instituciones: transporte aportado por Mides; horas de técnicas del Proyecto Hogares Estudiantiles Rurales, destinadas a la planificación y acompañamiento durante todo el recorrido; alojamiento gratuito en el hogar estudiantil de Salto y entradas gratuitas a las termas del Daymán (ambos gestionado por la Intendencia Departamental de Rocha, a través de la Dirección de Juventud del Área de Promoción Social). Por otra parte, las operadoras coordinaron con estudiantes avanzados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Asociación Cristiana de Jóvenes para que realizaran un acompañamiento y así, con sus propuestas, hacer el viaje más divertido e integrador.

residen en los hogares manifestaban, en la cotidianidad de nuestras intervenciones, ciertos temores, preocupaciones e inquietudes respecto a diferentes temáticas como la convivencia, estar lejos de sus familias (lo cual manifestaba una clara tensión entre la autonomía y la dependencia), la aceptación del cuerpo, lo nuevo de la experiencia, no saber nadar, festejar un cumpleaños de 15 sin la familia, enfermarse, sentirse mal en el ómnibus...

En este sentido, resulta interesante analizar lo que plantea Carmen Rodríguez cuando describe la adolescencia como un proceso en el cual se va diagramando la autonomía, incorporando capacidades, habilidades y destrezas. Es un aporte fundamental a la hora de definir nuestro rol como operadoras sociales, tal como queda reflejado a su vez en el siguiente texto de Kantor:

Entre el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social, los y las adolescentes precisan espacios de confrontación y ruptura para construir su identidad. Esto es, una posición adulta capaz de ofrecer sostén porque ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación (2008).

Cuando nos dimos cuenta de que el viaje era materialmente alcanzable, comenzaron a surgir otros obstáculos, no tan tangibles, que hablaban más de la construcción de las subjetividades y resultaban igual de determinantes que las restricciones objetivas.

Particularmente, atendiendo a estos obstáculos, nos posicionamos desde una mirada de género. De los y las residentes surgieron comentarios acerca de que no se bañarían en las piscinas debido a que “no me gusta mi cuerpo”, tenían miedo a ser motivo de burlas, “ni loca me baño frente a todos los del hogar”, “se van a reír de mí, porque soy el más gordito”. Debido a esto se realizaron diferentes encuentros con los y las adolescentes de los hogares para hablar de esta temática, para propiciar la aceptación del cuerpo y buscar deconstruir aquellos estereotipos de belleza impuestos socialmente.

Desde el equipo de operadoras sociales fueron múltiples y diversas las intervenciones que se realizaron para abordar estas cuestiones, con una mirada integral y en clave del ejercicio de los derechos, diseñando estrategias acordes a la etapa evolutiva por la cual están transitando los y las residentes de los hogares. Carmen Rodríguez, respecto del desarrollo del concepto de adolescencia, explica que

... cuando hablamos de adolescencias estamos hablando de un tiempo de transformación identitaria, de una moratoria, de un creciente proceso de autonomía, y estamos hablando de una más que necesaria confrontación generacional con su correspondiente noción de autoridad (2011).

Consideramos que este abordaje fue habilitado por el vínculo construido cotidianamente con los y las residentes, fundado en la confianza, el respeto, la empatía, el acompañamiento y la contención.

Entendemos que es fundamental adentrarnos en la definición del rol de los adultos que acompañamos el proceso de los adolescentes, enfocándonos, fundamentalmente, en el rol del operador social en el acompañamiento socioeducativo de los y las residentes de los hogares estudiantiles. Compartimos con la División Socioeducativa que acompañar significa compartir, con la finalidad de lograr un propósito en conjunto. La acción de acompañar está asociada a “caminar al lado de alguien, que se dirige a un objetivo, y generalmente ese objetivo es la autonomía de los sujetos” (Mides, 2014). Esta cita nos hace reflexionar acerca de la necesidad de acompañar a los y las residentes a pensar sus

trayectorias vitales, ensayar posibles caminos a recorrer, superando dificultades que se presentan. De ahí la importancia del operador social en los hogares estudiantiles rurales, en el seguimiento y acompañamiento cotidiano.

Cuando se acercaba la fecha del viaje, una residente del hogar de Velázquez comenta que ella cumpliría sus 15 años al segundo día del recorrido, y que lamentablemente, por dificultades familiares, no se realizaría la fiesta que había planificado con su familia. Una vez que la adolescente manifiesta esta situación, a las operadoras del hogar se nos ocurre realizarle una sorpresa durante el viaje, decorar y generar un espacio adecuado para realizar el festejo y así celebrar los 15 años, tan significativos para ella.

Al regresar del viaje a Salto, colmadas de experiencias, vivencias y sensaciones que nos resultaban por demás complejo sistematizar, nos encontramos con una publicación en las redes sociales de una de las adolescentes que participó del viaje. Postea una foto con una frase que utilizamos como título de este artículo: “todo puede suceder”. Es a partir de dicha publicación que comenzamos a dimensionar y poner en su justo valor todo lo que había sucedido durante esos meses de trabajo, con la excusa del viaje. Consideramos que en esta frase utilizada por la adolescente se pone en palabras el alcance del proyecto y de las intervenciones de las operadoras sociales en la vida cotidiana de los hogares.

Mientras terminábamos de redactar este artículo, nos rondaba de forma recurrente una frase de Eduardo Galeano sobre las utopías, que retrata con una impresionante exactitud nuestro quehacer como profesionales del área social: “la utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar”. Nuestro rol es, justamente, el de acompañar a soñar y brindar las herramientas para convertir sueños en proyectos.

Daniela Soria - Ana Medina



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Liceo Pinar 2, Canelones

Sobre el lugar y los devenires de la educación en derechos

***El retorno al lugar es el recurso de aquel que frecuenta los no lugares.
(Augé, 1993).***

La sociedad actual expresa un panorama jurídico novedoso que invita a reflexionar en torno a los desafíos de la educación en derechos en Uruguay. Desde los diferentes acuerdos legislativos en variadas temáticas,¹ es posible dar cuenta del proceso que se ha venido desplegando, representado por una heterogeneidad de luchas sociales en búsqueda de un mayor reconocimiento en derechos para todas las personas.

En este marco, desde el ámbito educativo se ha elaborado el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos,² esquema de referencia que manifiesta los esfuerzos desde diversas instituciones para facilitar el desarrollo de políticas públicas integradas. A su vez, desde un enfoque socioeducativo se ha impulsado la estrategia Centros Promotores de Derechos³ en espacios de educación media, buscando estimular entornos de convivencia diversos a partir de más y nuevas prácticas.

¹ En el Uruguay actual se ha desarrollado una serie de acuerdos, expresados en: la ley general de educación (18.437), la de matrimonio igualitario (19.075), la de afrodescendencia (19.122), la de protección integral de personas con discapacidad (18.651), la de la interrupción voluntaria del embarazo (18.987) y la ley integral para personas trans (19.684), entre otras.

² SNEP (2017).

³ Se retoman los aprendizajes establecidos desde la estrategia Centros Promotores de Derechos, impulsada desde el Mides en conjunto con la ANEP desde el año 2016.

A la luz de dichas iniciativas y en consideración de las transformaciones descritas, es que se establecen áreas de análisis que permitan explorar los avances y desbalances en la temática, a modo de identificar los posibles enlaces entre la vivencia singular y la experiencia colectiva, entre los acuerdos legislativos y las prácticas cotidianas.

Un lugar para hacer

Desde sus orígenes, los centros educativos han sido un escenario privilegiado para el proceso de construcción de ciudadanía y formación de los sujetos; por tanto, un ámbito en disputa. En esta línea, el debate sobre las posibilidades de la educación en derechos es actual y se traduce en la pregunta en torno a la pertinencia: ¿ahora también tengo que enseñar derechos?

Es así que en los centros educativos se despliegan múltiples visiones y prácticas que van de la ajenidad a la apropiación, de los avances a las resistencias; posiciones que explicitan las tensiones entre lo subjetivo y lo colectivo, entre lo educativo y lo social.

El espacio educativo es el lugar de lo público. Por ende, el desconocimiento de los aspectos legislativos, o la necesidad de mantenerse impermeable a ellos, no es un acto que pueda ser discrecional. Cuando se presenta la posibilidad de realizar un abordaje que contemple, por ejemplo, la perspectiva de diversidad sexual, discapacidad, de afrodescendencia u otras, en algunos opera un sentido de lejanía que escinde estas temáticas de las prácticas curriculares. Se considera que estas no deben ponerse en juego en el espacio áulico y que, en caso de emerger, deben quedar ajenas a la relación educativa, ser derivadas.

Este posicionamiento no es unívoco, ni tal vez mayoritario en los centros públicos de educación media. En contrapartida a las prácticas de ajenidad, están aquellas en consonancia con el reconocimiento de los derechos; aquellas que establecen abordajes interseccionales e incorporan una propuesta integral.

Es posible convenir que hoy se trabaja desde un enfoque de derechos. No obstante, aún se expresan contradicciones; vaivenes que evidencian un tiempo de transición, de pasaje en los modos de ser y hacer, que requiere ser visibilizado desde sus múltiples aristas.

Hacer lugar a lo nuevo

Es posible señalar que las formas de aproximarse a este debate tienen diferentes registros según las generaciones. Para los adultos, la educación en derechos implica apropiarse de algunas temáticas que, sin ser nuevas, expresan un nuevo orden. Requiere deconstruir su matriz educativa y establecer nuevos marcos, diferentes a los naturalmente heredados. En modo complementario, algunas personas jóvenes experimentan otras marcas de época, otros puntos de partida en referencia al escenario jurídico contemporáneo.

Esta división entre generaciones no es homogénea, pero es una distinción que nos permite identificar una frontera en relación a los acuerdos legislativos y definir nuevos modos de producir en conjunto. En este sentido, es posible identificar un giro que interpela y modifica la clásica noción de relevo. La cadena de transmisión intergeneracional, que cumple una función de inscripción en lo social amplio, en el presente no es unidireccional; por ende, exige debatir entre todas las generaciones, y establecer aprendizajes mutuos en torno a las categorías enraizadas y a los prejuicios construidos.

En consecuencia, algunos señalan la necesidad de educar a las nuevas generaciones en las obligaciones y no tanto así en los derechos. ¿Cuándo se enseñan las obligaciones? Emerge así la pregunta arquetípica que impugna a la educación en derechos. A través de una tenaz repetición se organiza un discurso sobre la falta de responsabilidades en las nuevas generaciones. Persiste una contradicción falaz entre derechos y obligaciones que las identifica como esferas contrapuestas y aisladas. Pero estos argumentos olvidan que todo derecho conlleva obligaciones, y este es un aspecto indivisible. La experiencia cotidiana a través del diálogo intergeneracional debe apostar a responder en forma conjunta a estas preguntas. Por tanto, más allá de las diversas formas y tiempos que lleva acercarse a nuevos enfoques de derechos, ninguna generación está exenta de ser parte del debate, de implicarse en la construcción de fundamentos, nuevos y antiguos, de reconocer los recorridos singulares y colectivos.

Los centros educativos han sido caja de resonancia que sintetiza aquello que aparece disperso en cada sociedad y condensa las tensiones propias de cada comunidad. Son un ámbito propicio para ejercer derechos y obligaciones, y un espacio para debatir sobre lo desigual: lo nuevo y lo estructural.

Un lugar para hacer-se

El devenir de lo jurídico a lo educativo lleva un tiempo, exige un trabajo de escucha que explore los recorridos personales e institucionales. Establecer modos preceptivos sobre cómo la sociedad y los sujetos deben ser no produce efectos subjetivos si estos no son resignificados en cada persona, en diálogos con otros. Es decir, instituir desde las legislaciones brinda posibilidades de ejercicio y de reconocimiento, pero no garantiza el cambio en las mentalidades. Por tanto, si no se captura el sentido, es imposible que los derechos sean aprehendidos.

En este proceso, recuperar una educación a través de la experiencia es clave, porque posibilita comprender el derrotero de los sujetos. Permite quebrar la lógica de transmisión unidireccional, determinando la importancia de ensayar los nuevos acuerdos. Abordarlo desde este ángulo, a través de las prácticas, requiere de una determinación por abrir espacios y forjar lugares. Requiere contrariar las perspectivas miopes que apelan al discurso de la dicotomía, la imposición o falsa moral. Implica evidenciar las singularidades y oponerse a los discursos que anulan las diferencias.

Concertar un marco de derechos también implica desconcentrar los recursos y evidenciar los desequilibrios territoriales en el ejercicio de esos derechos, identificando los procesos sociales que nos atraviesan, sus temporalidades y desbalances. La experiencia sobre los derechos es reconstruida en el marco de la experiencia cotidiana, y en la medida en que ese ámbito sea desigual, dichas experiencias no se darán en plenitud. No es posible ejercer derechos si se está afuera, o en posiciones vulneradas.

La educación en derechos a través de experiencias es un camino de afectación, de comprensión de los sujetos en referencia a lo que les pasa y no solo a lo que hacen en consonancia o no con las normas. Por ello, se reivindica los espacios educativos, porque representan el ámbito de lo público, del posible encuentro.

Hacer-nos lugar

Educar en derechos en los espacios educativos implica ocupar y hacer lugar, dado que las desigualdades -las nuevas y las históricas- aún se encuentran solapadas y producen efectos acumulativos. Conlleva enfrentar los sentidos de la individuación y promover acciones comunes, en consideración de que un hacer conjunto implica renunciar a un enfoque privativo. Desde esta perspectiva, una educación para todas las personas implica reconocer la interdependencia y comprender las relaciones históricas entre las nóveles legislaciones y sus precedentes.

En este sentido, escribir sobre el ejercicio de los derechos es necesario. Porque expone la relevancia de actualizar una discusión añeja pero fuertemente contemporánea. Porque nos aproxima y da señales sobre el debate en torno a los lugares. Porque interpela a aquellos que no los ofrecen. Porque da espacio a un nuevo devenir.

Paulo Romero



Territorios de la Danza (Div. Socioeducativa/EFA-SODRE). Experiencia en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo



Estrategia Centros Promotores de Derechos (Div. Socioeducativa). Encuentro de jóvenes "Pro-mové tus derechos" 2017

Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo



Cómo te miro

Traía yo mis creencias, miradas y conclusiones.

Traía él una mirada adulta que lo antecedía, venía con su carga de “fatal”, “repetidor”, “consumidor”, y para no contradecirse andaba siempre con su gorro, sus camperas sueltas, sus champions de marca, su risita que alteraba nervios, su andar gelatinoso que le hacía parecer de elástico, y su perfume a marihuana.

Ese día se paró en la puerta del salón, pero entre las manos traía una tijera. Mi única opción era la que mi mente más crítica me planteaba, pero seguí mi instinto y pregunté: ¿qué haces con una tijera?

Él se rio, y con la naturalidad de la adolescencia (más allá de estereotipos) me dijo: “es para cortar los alfajores”, y se levantó la remera. Allí, en la cintura del pantalón, guardaba dos envoltorios de alfajores. “¡Volvió la promo!”, exclamó.

La risa estalló en todos, el ambiente se tiñó de una dulce ruptura de prejuicios y de esperadas sanciones.

Él se acurrucó en su infancia perdida. Yo le tendí un puente sin saberlo, quizás para recordarle, para recordarme, para recordarnos a todos, que para saber la respuesta debemos apelar a la pregunta y no a nuestras propias creencias, prejuicios y miradas teñidas.

Anait Crampton



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Liceo Pinar 2, Canelones

Entre tú y yo

¿Cómo narrar nuestras formas de ver las cosas? ¿Cuánto el lenguaje da cuenta de lo que sentimos y cuánto de lo que sentimos se transforma en el decir?

Las palabras que nombran lo que siento hacen a lo que siento, no son azarosas. Son la carne de mis sensaciones, son el intento de un decir imperioso, son la necesidad de un pensamiento.

¿Cuál es la lengua que vamos a construir para hablar del otro? Marcelo Percia expresa: “cuando modulo mi pensamiento en primera y segunda persona (yo, tú, vos, mí, me, ti, te), creo alcanzar algo de la vida entre las palabras. Y cuando digo las ideas en tercera (él, ella, lo, le), intento no olvidar que la distancia en el discurso (también) es un modo de hablar de lo que ignoro”.¹

Es sobre esa ignorancia que pretendo reflexionar al escribir. Intento iniciar una narrativa que invite a pensar el lugar del otro en las políticas socioeducativas, ya desde su diseño, ya desde sus primeros esbozos de intencionalidad.

Y pretendo pensar mi posición en relación a esa vitalidad otra: yo no integro el vínculo que se construye cotidianamente en los centros educativos de este país, pero sí, de algún modo, impacto en ese vínculo. Desde mi rol, participo en el diseño y supervisión de políticas denominadas de inclusión educativa, y, en esa cadena de construcción política, hay un discurrir vital que oscila entre presencia e invisibilidad, entre protagonismo y ausencia.

“... el otro es un invitado. A quien no se deja venir tal como es. Y se lo espera llegar tal como se lo llama”.²

1 Percia (2002).

2 Ídem.

¿Cómo estamos llamando al otro? ¿Qué estamos esperando que pase en la vida de esos otros? ¿Qué discursos producimos en relación a esos otros? Esperar que algo ocurra en los otros ¿no es un modo de hacer que eso ocurra?

Saber y amor

Toda política es pensada por alguien y destinada a alguien; en ese acto se establece una distancia entre ambos que suele no ser pensada y menos aún tenida en cuenta en el diseño de la política. Esto coloca, inevitablemente, a esos dos eslabones de la cadena política en un mutuo lugar de ajenidad, de otro: “esto que estoy haciendo no es para mí, es para otro”, “esto es lo que otro me dice que tengo que hacer”. Ese diseño político desfasado, desacoplado, instala una forma de vínculo, un determinado lazo social, que a pesar de fundarse en el mutuo desconocimiento anula esa verdad y se erige como intencionalidad.

Quizás convenga preguntarnos: ¿cómo esa intencionalidad coloca al dador de la política en relación al receptor? ¿Hay algún contenido que pueda circular en sentido inverso? ¿Hay algo que al dar, termino recibiendo? ¿Existe la posibilidad de que desde el lugar de receptor, supuestamente pasivo, se logre dar al otro algo valioso?

Lacan³ decía que el amor es dar lo que no se tiene. Y de este modo, amo a quien le supongo un saber sobre mí que yo desconozco. Ahí nace el encuentro socioeducativo, en el punto donde se cruzan amor, saber, desconocimiento y reconocimiento. Desconocimiento que es mutuo; necesidad de reconocimiento de roles diferenciales para que algo de lo educativo acontezca.

Es en esa mutua recepción como otro, como semejante y diferente, donde el diseño político se materializa y configura una política de la asistencia o una política de construcción de lo común; es en ese encuentro de miradas donde habilitamos una dádiva o un lazo.

Detenerse ahí, en ese primer momento en que se construye desde el pensamiento una acción dirigida a otro; detenerse para identificar cómo se lo concibe, cómo se lo proyecta, cómo se lo nombra, cómo se lo llama a ser.

Una nominación que se desprende de la mirada

Una acción socioeducativa no puede dejar de pensar respecto del lenguaje que utiliza para referirse al otro, porque ya al nombrarlo empieza a configurar un campo de intervención, instala un posicionamiento *a priori* y trasluce un determinado estilo de implicancia.

Encontrar esa forma de nominación, que hable al mismo tiempo de mí y de los otros, requiere bucear a la interna de uno mismo, hurgar en los prejuicios para asumirlos y deconstruirlos, repasar las historias personales y sociales que han pautado formas de aludir al diferente; y requiere también responderse algunas preguntas: ¿a qué distancia de mí está el otro?, ¿quién es el otro para mí?, ¿cuán extraño me es el otro?

Es a partir de los intentos por encontrar respuestas a estas interrogantes que, casi sin percibirlo, comenzamos a construir saber sobre el otro, y sobre nosotros mismos. Pero la política tiene que preverlo, tiene que provocarlo, tiene que asegurar ese primer movimiento de interrogación y

3 Lacan (2003)

subjetivación; quizás priorizando, ya desde su diseño, un tipo de mirada que “perfore la obviedad” que “se limpie los ojos antes de hablar”.⁵

A menudo

A menudo me descubro en los otros, siento la intempestiva sensación de reconocermelo fuera de los límites de mi yo.

A menudo me sacude la certeza de que estoy siendo en otros, que algunas biografías ajenas hablan de mí más que mi propia historia.

A menudo me invade la alegría de saber que hay por delante grandes desafíos, como el de pensar nuevas formas de lo político.

A menudo algo de todo esto sucede... entre tú y yo.

Mariana Silva

4 Flacso Argentina (2009).

5 Skliar (2018).



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Liceo Pinar 2, Canelones

La propia

La División Socioeducativa del Mides concibe los aprendizajes desde una mirada integral, haciendo énfasis en la dimensión de los procesos, individuales y fundamentalmente colectivos, con el objetivo de que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación y disfrutar las experiencias educativas.

Desde paradigmas tradicionales de la educación, e incluso desde el modelo constructivista sociocultural, se plantea que “la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones al interior del llamado triángulo interactivo o triángulo didáctico: la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio” (Díaz Barriga, 2006). Estas relaciones son colocadas como principal determinante de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. Desde la mirada socioeducativa parece interesante ampliar el análisis, intentar aportar elementos en cuanto a la complejidad y riqueza de estos vínculos.

Si en su origen este sistema didáctico (Chevallard, 1997) planteaba las relaciones entre el alumno, el profesor y el saber, afortunadamente hoy el planteo es en plural. No se habla de un estudiante o de un docente modelo, sino que se piensa en términos de colectivo y de diversidad.

Se han desarrollado muchas investigaciones acerca de los beneficios del trabajo entre pares de estudiantes y, algunas menos, entre pares de docentes. Es por esto que se constata una tendencia a trabajar en duplas y en equipos; se entienden estas modalidades como espacios de encuentro válidos y enriquecedores para todos los participantes.

Se conceptualiza también acerca de los saberes que se producen entre las generaciones, favoreciendo un estado de conversación (Duschatzky *et al.*, 2013) entre jóvenes y adultos de las comunidades educativas, y planteando proyectos de producción conjunta.

Se percibe una mayor preocupación por vincularse con las familias de los estudiantes y un tímido pero significativo intento de tomar en cuenta sus contextos de aprendizaje, incorporando los saberes que cada uno trae consigo.

Estos avances en el discurso no siempre están acompañados de las prácticas, pero, paulatinamente, vienen sucediendo. En el sistema educativo va permeando la idea de que no todo ocurre en el marco del aula y de las jerarquías establecidas; otros modelos pedagógicos se van haciendo lugar.

Acercar familias, comunidades e instituciones educativas para generar mayores puntos de encuentro entre los distintos saberes y culturas es un desafío socioeducativo. Parece fundamental que puedan conocerse y legitimarse para que de esta manera tanto los saberes como las personas dialoguen y circulen dentro y fuera, y así, poco a poco, esa frontera vaya desdibujándose.

Otro punto de análisis lo constituye el cómo se accede a los saberes. Tradicionalmente se concebía un modelo contenidista, homogéneo, unidireccional. A partir de este último siglo se intenta atender los diferentes estilos de aprendizaje, las diferencias vinculadas a los contextos socioculturales, las marcas de época y las características particulares de los sujetos. Aún queda camino por recorrer. Posiblemente la clave sea trascender la idea de que los saberes se adquieren para, en cambio, entender y experimentar que estos se producen en el encuentro; y entonces escuchar las voces de los que antes “recibían” los conocimientos, que tomarán ahora un papel protagónico en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dar lugar a las formas de producir conocimientos por los estudiantes, la comunidad, lo compartido entre las generaciones, es también un desafío socioeducativo. Implica moverse de lo preestablecido y lo universal para pasar a habitar lo que está siendo, las situaciones particulares, que tienen reglas propias, limitadas y, sobre todo, compartidas (Duschatzky *et al.*, 2013).

Como referentes socioeducativos podemos promover espacios de intimidad (Shlemenson y Grunin, 2013) que permitan pensarse a sí mismos y al colectivo, discutir ideas en pie de igualdad, escuchar, enriquecerse con lo que otros tienen para aportar y validar la propia palabra. Experimentar que los saberes no siempre están en otro lado (Alvarado, 2013), que podemos construirlos entre todos. Buscamos desnaturalizar las desigualdades existentes al apartarnos de la idea de los sujetos que carecen (Martín y Redondo, 2006), para ir al encuentro de las potencialidades y de las dificultades de todos los sujetos. En definitiva, reivindicar el aprender colectivo como herramienta para la inclusión.

Claudia Hoffnung



Estudiantes de Escuela Técnica Colonia Nicolich y FPB. Comunitario Aeroparque, Canelones.



Estrategia Centros Promotores de Derechos (Div. Socioeducativa). Encuentro de jóvenes “Pro-mové tus derechos” 2017



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Liceo Pinar 2, Canelones

El Lobisón de Cardona

Una experiencia de alfabetización.¹

Esta historia comienza rompiendo el esquema de aula clásica.

Un grupo del espacio del Programa Fortalecimiento Educativo de Cardona empieza a recorrer la ciudad con otra mirada. Ya no solo es la ciudad donde viven, sino que empiezan a habitarla y a caminar por ella desde otros aprendizajes.

La docente del grupo plantea la idea de trabajar a partir de la historia de la ciudad. Contempla en la construcción del aula las subjetividades, la singularidad de esa comunidad. Es a través del trabajo comunitario que se refuerza la identidad del grupo. La docente ayuda a vivenciar una nueva experiencia, genera una mirada hacia el afuera y una mirada para adentro del aula. Propicia otras miradas. Ella enseña investigando, poniendo el cuerpo. Los participantes acceden, se encuentran a través de la narración, resignifican el lenguaje.

¹ Cardona es una ciudad del departamento de Soriano que cuenta con 4600 habitantes. Funcionó un espacio del Programa Fortalecimiento Educativo, coejecutado entre la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos de CODICEN y la División Socioeducativa del Mides. El ministerio aporta técnicamente a través de operadores sociales que realizan acompañamiento a los docentes y a los grupos de estudiantes. La oferta educativa de este programa está dirigida a personas mayores de 14 años que no accedieron nunca a la escuela, que no culminaron la escuela o que necesitan nivelación. También el ministerio proporciona los materiales para los talleres y para el funcionamiento básico. En 2015 el grupo estaba conformado por ocho participantes, de entre 25 y 74 años. Se trabajó en los tres niveles: alfabetización, acreditación y nivelación.

El proceso de acercamiento a la ciudad y su historia provoca; dibujan palabras, elaboran un folleto y realizan una visita al museo de La Lata Vieja, donde encuentran elementos que hacen a la identidad de Cardona. Finalizan el recorrido con la construcción de un libro de cuentos para niños sobre don Juanito, el Lobisón de Cardona. La leyenda cuenta que ronda por las ciudades de Cardona y Florencio Sánchez, vive entre sus pobladores.

“Don Juanito es un buen vecino, que vino del campo a vivir en el pueblo. Trajo su mudanza; entre otras cosas trajo consigo sus animales: una vaca, un caballo, un cerdo y un loro llamado Pepito. Algunas vecinas comentan que don Juanito, cuando hay luna llena, se convierte en lobisón... Doña Juana, que vive frente a la casa de Juanito, afirma haberlo visto” (participante del Programa).

El proceso de escritura es una tecnología muy antigua y muy costosa; cada uno va construyendo su método. Michèle Petit menciona que “el texto viene a liberar algo que el lector lleva en él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar. La lectura y la narración oral de cuentos permite transitar historias ficcionales para bordear simbólicamente algo de lo real y acompañar los padecimientos subjetivos”.²

“En ese momento se dieron cuenta que era lobisón (por el olor, los dientes y los ojos). Esa noche se transformaron en corderos y caminando se encontraron en la estación de AFE. Ahí vieron un vagón lleno de corderos esperando el ferrocarril que pasaba a la madrugada. En el galpón también había carnaval, pero en el corredor y en los breches de la estación estaba lleno de corderos” (participante del Programa).

Hicieron cosas con palabras. Palabras que apenas conocían en el acto creador, atravesado por un impulso-deseo de aprender. Winnicott (2009) vincula el proceso creador a la búsqueda de la persona: “... y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador”.

“Nos dimos cuenta que en ese lugar no había vacas, estaba sola con sus ojos brillantes y grandes. Nos asustamos, nos acercamos por la luz porque sabemos que el lobisón no viene por la luz” (participante del Programa).

El registro de esta experiencia da cuenta de los deseos de la maestra, el operador social y los participantes del espacio. Deseo que los lleva a involucrarse en un camino que invita al tránsito, a iniciar nuevas trayectorias.

Carlos Skliar (2002) nos advierte: “Y la cuestión no se resuelve, ni se niega, simplemente trayendo para ‘adentro’ aquello que estaba ‘afuera’, es decir ‘incluyendo’ aquello que estaba ‘excluido’. La alfabetización en este caso supone un acercamiento al ‘adentro’, y somos conscientes de ello. Queda mucho por elaborar en el ejercicio de los derechos desde la educación. Desde nuestro lugar podemos promover transformaciones y reconocerlas como pequeños avances y contribuciones.

² En “La narración como vínculo poético”, de Alejandra Marroquín. *L'Interrogant*, 15 (2018). Disponible en: revistainterrogant.org

Potentes sí, pero no absolutas e ilusorias de un cambio significativo en la historia de las reformas escolares”.

La docente proporcionó las condiciones de confianza y comunicación para la integración de los participantes. He ahí el vínculo educativo: tipo de lazo social mediado por la cultura, el objeto cultural. “El lazo del vínculo es a través de la transmisión de los contenidos de la cultura. El participante recrea los bienes culturales transmitidos, con su impronta subjetiva y sus propios objetos de la cultura. El agente educativo representa a un discurso y desde allí transmite con su modo particular de vincularse con aquello que va a transmitir, con su deseo”.³

“... Las palabras dejan de ser signos duales provistos de significado y significante, de sentido y sonido, para fusionarse en una sola experiencia simbólica más cercana al sueño y a la sangre que al discurso articulado”.⁴

Descubrimos la presencia de *espacios* (del latín, “lugar para correr”) que habilitan la participación, fantasear con otros y en el encuentro nacen sujetos con otras herramientas: la narración.

Para terminar uso las palabras de otro, para una reflexión inconclusa:

“Porque si el otro no estuviera ahí -y allí, y aquí-, nuestras pedagogías quedarán reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad. Porque si el otro no estuviera ahí -y allí, y aquí-, nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro”.⁵

³ Núñez (2003).

⁴ Bordelois (2013).

⁵ Skliar (2002).



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo

El rol de acompañar

Ser un educador Mides dentro de UTU es algo para algunos complejo de entender. Si trabajás en el Mides atendés al público, hacés visitas por los planes sociales o repartís canastas. Pero... ¿qué es lo que hace una educadora?

Sinceramente tampoco lo tenía claro cuando empecé esta tarea. Había que acompañar a los estudiantes, estar en contacto con sus familias, facilitarles trámites que tengan que ver con su salud y bienestar. Planteado así suena fácil de entender, hasta fácil de hacer, si se quiere. Pero el día en que pisás la cancha, que conocés a tu equipo, empezás a descubrir de qué estás hecha y qué implica acompañar a una persona, a un adolescente, más precisamente.

Estar o ir en compañía de otro, de otro que muchas veces no quiere tu compañía, no porque seas vos, sino porque no sabe lo que es estar acompañado. De otro al que no le interesa dar permiso a una desconocida para que pase a ser parte de su camino durante ese tramo, o de otro que necesita tanto pero tanto una compañía que después no puede separarse de ella. Acompañar a un adolescente puede ser un camino lleno de silencios; a veces, una presencia que deja claro que está, pero no dice, porque las palabras han sido tan vacías en boca de otros que ya perdieron valor para esos oídos. A veces son miradas cómplices, gestos sinceros. Otras, son grandes charlas en el cordón de la vereda. O un abrazo fuerte que te pide a gritos que no lo sueltes, que no lo dejes solo cuando él lo intente.

Hay veces que acompañar te llena de alegría, de satisfacciones, de orgullo, y en otras tantas, por el contrario, se hace cuesta arriba, porque para algunos la vida duele y se vuelve un poco tu dolor también, porque acompañar es compartir. Otras veces te deja con la sensación de no haber hecho todo, o no del todo bien, y no queda otra que aprender a soltar, entender que hasta ahí llegó el tramo compartido.

Es una constante lucha, una delgada línea, un brindarse pero no perderse en el afán por dar lo mejor de uno mismo. Es un boleto de lotería con premio seguro si se aprende a apreciar las miles de formas que existen de demostrar cariño, agradecimiento, afecto. Es despertarse un día en la sala de un sanatorio y encontrarte con siete adolescentes asustados y ruidosos, que esperan verte para saber que estás bien y decirte “acá estamos acompañándote nosotros a vos”.

Son infinitas las anécdotas que tengo de estos años de trabajo en territorio. Cada vez que entro en contacto con un nuevo adolescente y su familia, se abre un mundo que poco a poco despliega ante mí todo lo que tiene. Se van descubriendo diversas historias de vida. Hay necesidades, carencias, pero estas personas tienen algo muy valioso en común: una enorme valentía, esa capacidad de ponerle la otra mejilla a la vida y sonreír pese a todo. Las familias te abren las puertas de sus hogares, algunas cuentan sus problemas, sus aciertos y sus errores. Sueñan un futuro mejor para sus hijos. Tienen la fuerza para continuar, aunque en ocasiones el porvenir sea tan incierto.

Cuando empecé esta tarea, no sabía si tenía la formación adecuada para llevarla adelante. Hoy tampoco lo sé. Pero he aprendido en este tiempo que lo que más necesita un adolescente es un adulto que confíe en él. Porque algunas veces ni él mismo lo hace. Que lo respete como un ser capaz de elegir, decidir y actuar. Que lo valore.

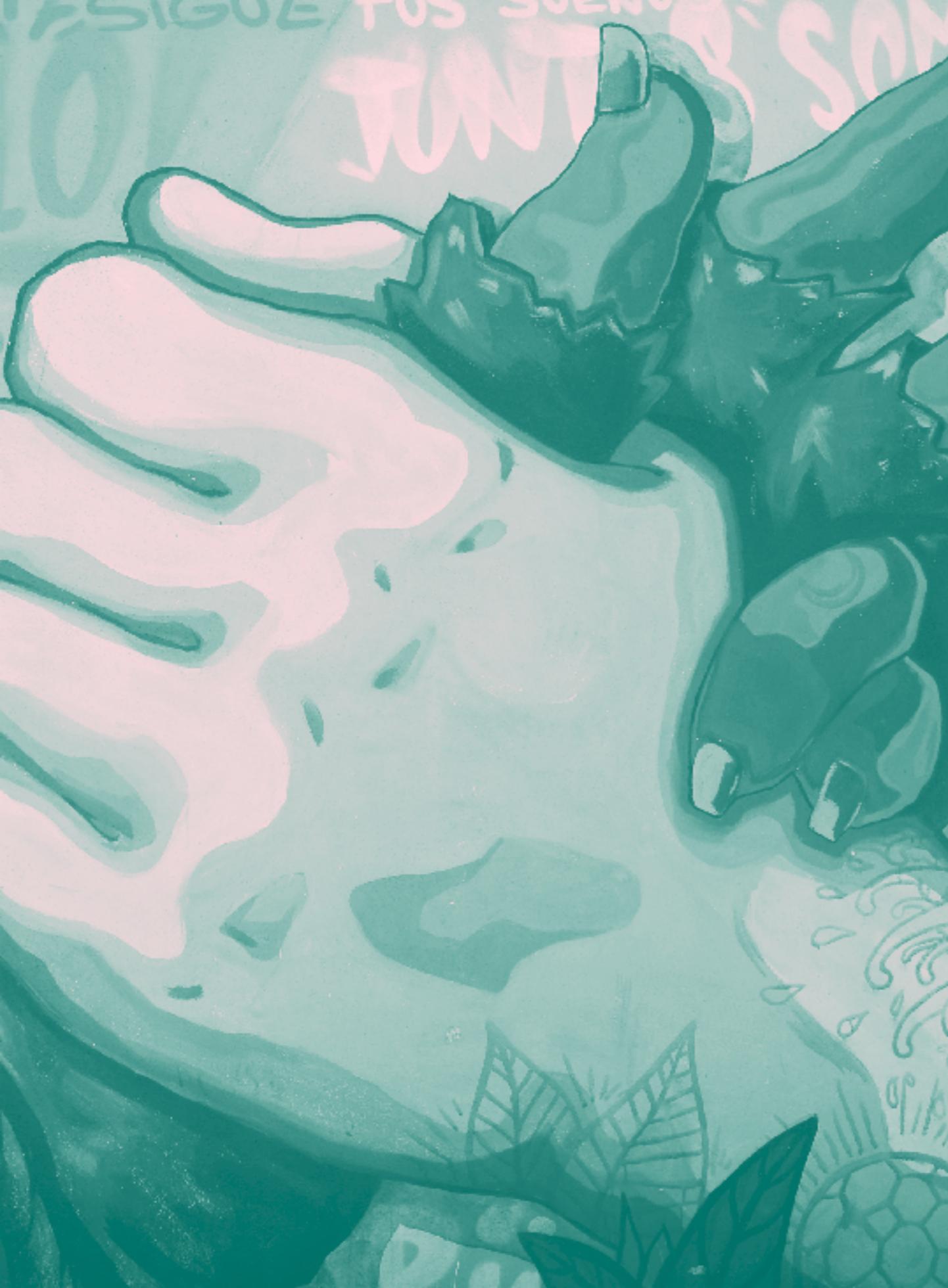
Sé que no voy a cambiar la vida de ninguna familia, que no tengo una solución para cada problema. Pero tengo una palabra, la escucha atenta y respeto. No tengo una beca o una oferta laboral, no tengo una tarjeta o un cupo en un plan social. Tengo ideas y esperanza. Sé de algunas redes y apoyos, también de lugares seguros donde golpear. Tengo convicciones que me mueven día a día por los lugares más lejanos, solos, distintos y distantes; algunos de esos que parecen haber sido olvidados por mucha gente, no así por quien los habita, que los lleva grabados a fuego por cualquier lugar donde camina.

Aprendí que mi formación me da muchas herramientas para acercarme a cada adolescente y cumplir mi tarea, pero hacer las cosas con el corazón es lo que marca la diferencia.

Claudia Pedrozo



Estudiantes de Escuela Técnica Colonia Nicolich y FPB Comunitario Aeroparque, Canelones.



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Colón, Montevideo

Compartiendo lo aprendido

“Compartiendo lo aprendido” es un proyecto que comenzamos a realizar en los FPB comunitarios de informática y deporte de Santa Catalina. Lo que aspiramos fue a unir el aprendizaje que habíamos desarrollado durante el primer semestre con el servicio a la comunidad, brindando talleres de informática y deporte a adultos mayores. El punto de partida fue detectar la necesidad del centro de estudio y de la comunidad para luego comprometernos, trabajar y movilizarnos para dar respuestas valiosas para quienes habitan en Santa Catalina.

Esta metodología, “Aprendizaje-servicio” (Roser Batlle), está integrada por trabajo, servicio y aprendizaje. Con esta propuesta los estudiantes pusieron en práctica y reforzaron los aprendizajes, encontrando sentido a lo que iban estudiando, aplicando conocimientos y habilidades. Unos de los objetivos perseguidos fue fomentar la participación de los estudiantes en la comunidad y estimularlos a provocar un cambio en su entorno. La propuesta fue una oportunidad educativa que fomentó la participación activa de las y los jóvenes como ciudadanos, visualizando una oportunidad para aportar un beneficio a su comunidad, barrio y sociedad.

Esta experiencia se puso en práctica en el año 2015, un proceso que implicó la participación de estudiantes, docentes y comunidad. Cada semana planificábamos las actividades que íbamos a brindar a la comunidad, en este caso talleres de informática y deporte para adultos mayores. Se realizaron un total de doce encuentros muy enriquecedores, donde se promovió el derecho de los estudiantes de enseñar y aprender al mismo tiempo, mostrando y descubriendo que fomentando la solidaridad intergeneracional lograban respeto y convivencia saludable.

En los años 2016 y 2017 esta experiencia continuó con proyectos comunitarios, esta vez con la escuela 375, lindera con la Escuela Técnica Santa Catalina. En esta edición se brindaron encuentros

semanales con los niños, ofreciendo talleres de deporte. Todos los viernes los estudiantes del FPB de deportes brindaban el “Aprendizaje-servicio” (de deporte y recreación) a los alumnos de 5.º y 6.º de primaria, salían de su rol de receptores para convertirse en protagonistas, se veían en un rol más activo y creativos, eran constructores de presente y futuro.

Veíamos en los niños de la escuela gran entusiasmo y alegría de recibir a los estudiantes de la UTU; compartían con ellos sus conocimientos en una práctica solidaria, un ejemplo positivo a seguir.

Esta experiencia la vivimos como un ejemplo cotidiano que estimuló a promover el derecho de niños, niñas y adolescentes de enseñar y aprender al mismo tiempo, descubriendo y mostrando que podemos devolver a nuestra comunidad los saberes que hemos aprendido. De esta manera potenciamos los recursos existentes y mostramos un ejemplo de convivencia disfrutable entre pares y dentro de las distintas generaciones.

Mi compromiso como educadora es acompañar a los estudiantes mediante un proceso de educación participativa, innovadora e integradora, dirigida a producir aprendizajes, transmitirlos en un clima de respeto mutuo e igualdad de oportunidades para todos, reconociendo y promoviendo las diferencias individuales. De esta forma siento que promuevo en la educación los principios de calidad, equidad y participación.

Frida Samnik



Esto es VIP 2016 (Div. Socioeducativa).



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Colón, Montevideo

Fronteras simbólicas

Hola, soy Diego. Estoy en el barrio Colón, falta poco para mi cumpleaños número veinticuatro y estamos en abril, pero aún no es dieciséis. Estoy nervioso; mis habilidades sociales por el momento solo sirven para derribar barreras con mis amigos, “los gurises de la barra”. No son los nervios que me impiden ir a dar exámenes, no son así de intensos. Son como los que me dan cuando tengo que entablar una conversación con alguien que me gusta. Estoy apoyado en el muro del centro comunal, fumo un cigarro detrás de otro, hablo poco -raro-, miro, observo.

Estoy con mi ropa de combate: championes de lona negra, pantalón ajustado negro, remera sin dibujos ni inscripciones negra, campera de jean negra. Pasan unos quince minutos de las tres de la tarde; en horas de la mañana me rapé la cabeza, como cada mes desde los quince años.

Estoy acá porque tengo mucha curiosidad.

Estoy acá porque mi ego me llevó hasta aquí.

Estoy acá porque meses antes me alejé unos siete mil kilómetros de mi casa y entendí que, en gran parte, construir también depende de uno.

Y también estoy acá porque mi hermana necesitaba estar acá y yo tengo que estar con ella.

Llegó el momento, parece que “ese flaco que viene” es el profesor. Algunos ya lo reconocen, yo no sé quién es él y él no sabe quién soy yo. Por suerte él es Roberto Suárez y yo solamente un botija

de Colón que siempre amó el cine, que nunca terminó de leer un libro, pero se muere por contar historias, por “partirse el pecho” en emociones y por descubrir que el teatro no es eso aburrido que ha visto hasta ahora.

Hola, soy Diego y me gustan las introducciones largas colmadas de detalles que, en principio, parecen adornos innecesarios que entorpecen la narración. Al escribir y hablar, una fuerza incontrolable me hace pensar en la importancia que tiene cada detalle que se aloja en pequeños recovecos caprichosos de la memoria. Se me antojan fundamentales para la construcción del relato, por ser parte, a la vez, de los hechos y nuestro ser. Estos momentos que emergen al presente son únicos e irrepetibles, son instantes fugaces que transforman nuestras vidas. En el teatro, como representación de la vida, se trabaja mucho sobre dos conceptos: lo “efímero” y el “aquí y ahora”. Están compuestos de todos estos detalles que, si no fuera por el recuerdo que recogemos a través de los sentidos, serían muy difíciles de representar con verosimilitud.

Hola, soy Diego, actor y director de teatro. A veces también escribo recuerdos en papel y luego los uso como punto de partida para construir historias que pretenden transformar y transformarse. También trabajo como diseñador y gestor en políticas públicas que hacen foco en el desarrollo cultural de las personas y sus comunidades. En otros momentos me reparto como padre, hijo, novio, hermano y amigo. En todos esos roles aprendo lo que luego se transforma en la base más sólida para pensar, repensar, construir y sostener acciones y programas que colaboren con la creación de una sociedad más equitativa.

Esa tarde de marzo de 2003 estaba ahí, fuera del centro comunal, esperando no ser decepcionado como, sentía, ya lo habían hecho los centros educativos donde había tratado de terminar el tan necesario bachillerato. Como un secreto bien guardado, esperaba que una institución me acompañara a transformar esa rutina instalada que tienen muchos barrios y pueblos donde el tiempo parece estar congelado. Ese letargo, que dura años, nos convence de que esa es nuestra única forma de vivir la vida, y de efímero no tiene nada. Si el día de mañana va a ser igual al de hoy, ¿por qué debería hacer un esfuerzo? ¿Cómo alimentar la curiosidad que nos hace salir a la búsqueda de respuestas?

Muchas veces, un botija de un barrio alejado de la “movida cultural” debe tener mucha curiosidad y voluntad para atravesar las fronteras simbólicas y económicas que le permitan acceder a algo que para otros jóvenes puede ser molesto por abundante y repetitivo.

Yo tuve suerte, disfruté de esa oportunidad, empecé a entender que debía caminar hacia adelante, que había un gran mundo musical, plástico y visual que me estaba esperando, en algunos casos, desde hace miles de años. Al tiempo descubrí que era una invitación no solo al disfrute, sino que principalmente buscaba ser un estímulo para la creación.

Yo tuve suerte porque las políticas públicas estuvieron ahí. Y mi fortuna fue la de varias personas que también compartieron esos talleres gratuitos en el comunal del barrio (eran el antecedente de lo que hoy conocemos como el programa Esquinas de la Cultura, de la Intendencia de Montevideo).

Durante muchos años me pregunté qué habría pasado si yo no hubiese ido hasta ahí. Luego, cuando empecé a trabajar en el Departamento de Programas Socioculturales del Mides, cambia el punto de vista y la pregunta se complejiza, se transforma en varias: ¿qué hubiese pasado si esta oportunidad no llegaba hasta allí? ¿Qué habría sucedido si el docente no fuera alguien de esa capacidad técnica y humana?

Entonces pienso en las oportunidades, en las fronteras simbólicas, en las manifestaciones culturales hegemónicas, en el disfrute, en el profesionalismo, en la importancia de fortalecer nuestras habilidades socioemocionales, ejercitar nuestra mente creativa para transformar y transformarse. Muchas veces, cuando nos detenemos a pensar en nuestras prácticas, no llegamos al detalle de esos aspectos simples que atraviesan a cada persona y se alojan en sus recuerdos y echan raíces.

A través de programas públicos se facilita el acceso a experiencias formativas en artes, deportes o recreación. Aparte de formar técnicamente a las personas que participan, también colaboran de forma indirecta en el desarrollo de otras habilidades para la vida. Por ejemplo, si tomamos al circo como una de las disciplinas más completas (porque incluye técnicas de otras manifestaciones artísticas y deportivas como teatro, danza, música, acrobacia, etc.), podemos citar a Rafael Jack Sánchez -trabaja en circo social con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social-, quien en una entrevista dijo: “... Las acrobacias de grupo requieren mucho respeto, técnica, escucha activa, responsabilidad, respeto a unas normas estrictas, cuidado, atención, ayuda, cooperación, unión, etc. El equilibrio requiere mucha paciencia, tranquilidad, concentración, silencio, etc. Las acrobacias aéreas, como el trapecio, cuerda o telas, aparte de todo lo demás, da un componente de riesgo (controlado) que requiere un desafío y que atrae mucho a los jóvenes que viven en contextos donde continuamente se exponen o buscan conductas de riesgo”.¹ Todas estas competencias personales y sociales, que parecen difíciles de alcanzar y medir, se logran con gran voluntad y alegría en un proyecto de circo social. La persona se fortalece física y mentalmente, se incrementan la autoestima, la autonomía, el sentimiento de pertenencia, la identidad y el espíritu de solidaridad.

Estos aspectos, y otros tantos que hacen al desarrollo personal y comunitario de las personas, se ven reflejados en diferentes proyectos que tuvimos la oportunidad de conocer en todos estos años. Recuerdo una comparsa de Colonia que funcionaba en las inmediaciones de AFE y se reunía todos los fines de semana para recorrer las calles de la ciudad. Muchos jóvenes, que no encontraban lugar en otros colectivos de pares, lograban identificarse con este grupo porque les permitía tocar en un ambiente libre de conflictos y abierto a todas aquellas personas que se acercaran, sin distinción de género, generación, nivel educativo ni habilidades para la percusión o el baile. A todas estas personas se les buscaba un lugar, una tarea para pertenecer, y eso se confirmaba al ver su felicidad y compromiso. Mientras compartían la pasión por el candombe, se estimulaba a que no abandonaran los estudios, a pensarse una trayectoria educativa y desarrollo laboral futuro.

1 <https://educaciotransformadora.wordpress.com/2018/01/24/una-mirada-internacional-al-circo-social>

En otra ocasión visité una biblioteca comunitaria en Reducto, coordinada por estudiantes de la Udelar y pacientes egresados del Vilardebó. Esta biblioteca había ideado un sistema de entrega y recolección de libros a domicilio para sus socios que implicaba mucho compromiso y sentido de pertenencia, muy necesarios para que el espacio funcionara. Una característica fundamental de estos tiempos, que afecta el funcionamiento de las bibliotecas, es que son muy pocas las personas que se acercan para retirar un libro. Este sistema de retiro de libros no es ajeno a su tiempo, y por lo tanto, en la búsqueda de una solución creativa, este equipo encontró una estrategia particular. Al ser una biblioteca comunitaria tradicional -con esto me refiero a que no es de las que conocemos como móviles-, empezó a realizar un servicio de entrega y retiro a domicilio que entusiasmó al barrio y dio muy buenos resultados. Este pasaje del centro hacia los domicilios se vio favorecido por el incremento de socios y por su participación en eventos realizados en la biblioteca, a modo de devolución y agradecimiento. Un problema que hacía peligrar la existencia del centro se transformó en una solución que generó un espacio de pertenencia para la comunidad. Esta microrred barrial, que potenció a esta biblioteca, se transformó en un proyecto de vida para un grupo de personas que *a priori* tenían muchas dificultades para reinsertarse en la sociedad y no ser discriminadas.

Todos estos son algunos de los ejemplos de los más de mil doscientos proyectos que se han presentado a los llamados socioculturales en estos seis años. Niños y niñas haciendo kilómetros y kilómetros para aprender diferentes disciplinas circenses en escuelas rurales; adultos mayores generando actividades con niños y niñas para enseñar y aprender sobre juegos, cambiando ocio por sonrisas; docentes generando una red de huertas familiares, con tanto éxito que derivó en una feria de trueque; talleres de teatro a jóvenes en conflicto con la ley y a mujeres privadas de libertad; murales que maquillan marcas de inundaciones; actividades recreativas para que las familias de niños y niñas de pequeñas escuelas rurales puedan conocerse y generar espacios de intercambio. Detrás de los cientos de proyectos financiados hay miles de personas que se juntaron para hacer algo en común que cambió, al menos en parte, sus vidas. Saber qué fue de la vida de todas estas personas es muy difícil. Pero si las políticas se sostienen en el tiempo y se van ajustando de forma tal de dar respuesta a las amplias y diversas necesidades comunitarias en lo que a desarrollo cultural respecta, entonces sí podemos construir entre las instituciones y los colectivos una trayectoria común de intercambio y crecimiento. Esa cercanía nos permite saber, por ejemplo, de los jóvenes de Aiguá, que arrancaron muy de a poco y hoy tienen talleres de circo, radio comunitaria, grupo de música y una red de vecinos que organizan varias actividades al año. También de las hermanas de Trenzarte, que tomaron impulso para dar a conocer su valioso trabajo ancestral y no solo accedieron a otros financiamientos públicos y privados, dentro y fuera del país, sino que siguieron formándose y formando a un montón de personas. De la red de Ronda Oeste, que todos los años nos enseña cómo se puede articular entre varias organizaciones en el oeste de Montevideo, para sostener y dar crecimiento a una multiplicidad de propuestas artísticas, deportivas y recreativas para esos botijas de barrios alejados de la “movida cultural”.

Hola, soy Diego. Estoy por cumplir cuarenta años y sigo tratando de atravesar fronteras simbólicas todos los días para conocer y conocerme, pero principalmente para reconocer junto con las demás personas esos pequeños detalles que me demuestran que nuestras trayectorias de vida no son individuales, sino que se construyen de forma colectiva.

Diego Minetti



Estudiantes de Escuela Técnica Colonia Nicolich y FPB Comunitario Aeroparque, Canelones.

El día en que la reja desapareció

Llegando a Paso Carrasco en el 109, me doy cuenta de que poco a poco voy dejando escenarios grises atrás. Los árboles comienzan a darme la bienvenida y escucho algunas voces que gritan: “¡proferee!, ¿cómo anda?”. Escucho también algún que otro sonido de avión, que aún me desconcierta porque parece que estuviera tronando, pero con el cielo despejado... ¡Y sí, llegué a destino! Veo sonrisas, identidad, escucho cumbia y motos, siento pertenencia a este lugar, a ese grupo de personas con las cuales comparto mis días. También veo miradas perdidas, rejas, miedos y cansancio. Me voy encontrando con caras conocidas, de jóvenes que con sus ojos grandes y esa energía que viene como torbellino me invaden y me llenan de alegría y fuerza. El aire anuncia que algo está por acontecer; se respira expectativa e ilusión.

Poco a poco, la calle comienza a transformarse, y de repente el adentro y el afuera van desapareciendo. Desaparece el “yo soy de la UTU, del liceo, de la escuela”. En ese instante somos todos juntos tomando las calles. Entre risas, música, adivinanzas, pinturas, pelotas y caras de desconcierto. ¿Qué estará pasando acá? Habitamos ese espacio.

Los vecinos se acercan y hablan con los jóvenes, les cuentan sus experiencias de cuando estudiaban. Barreras y rejas desaparecen por un instante, somos todos nosotros expresándonos, mirándonos y compartiendo algo a lo que tal vez no estemos muy habituados. Las distintas actividades transcurren sin inconvenientes. Más de cien jóvenes, organizaciones, familias y vecinos transitan por las distintas propuestas planteadas: pintura de lienzo, saltar la cuerda, adivinanzas, ajedrez, pintar la calle y embocar la pelota en el balde son solo algunas de ellas.

El clima de algarabía comienza a descender, pero algo queda resonando en el aire. La actividad llega a su final; nuestras caras están impregnadas de felicidad y complicidad por lo que, sentimos, sucedió.

Todo parece retomar su curso y volver a su lugar. Vuelve el adentro y el afuera, el miedo, la sospecha. Pero todo esto ¿vuelve, de alguna forma, transformado? Ya sabemos que en ese instante, profundo y fugaz, la reja desapareció.



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en Escuela Técnica Barrio Lavalleja, Montevideo

Una cultura desperfecta

Existen acciones en el ámbito de la educación y la cultura que forman parte del mundo de lo no visible. La mayor parte de las noticias que circulan en los medios de comunicación tienen que ver con lo que no sale bien, los errores, las faltas, pero pocas veces se difunden las gestiones diarias que se resuelven con éxito, los logros, las experiencias disfrutables que se aprecian persona a persona.

El impacto que los programas socioeducativos generan en la ciudadanía es de conocimiento, por lo general, solo para los involucrados. Pero para sostener estas acciones, y que no queden en la opinión de la sociedad como políticas públicas pertenecientes al mundo de las promesas o las intenciones, necesitan ser visualizadas. Hoy le damos forma de relato al trabajo, para colaborar a su legitimación. Como plantean Raab y Kennis (2007), para hacerlo es necesario poner en diálogo la práctica con la teoría académica. Las obras, dicen los autores, necesitan apoyarse en información y formar parte del conocimiento local de los interesados, integrándose a la narrativa social. En esta búsqueda, intentamos ordenar lo que hacemos, lo que pensamos, desarmamos las certezas, nos deshacemos de las promesas y volvemos a analizar lo realizado para comprenderlo y convertirlo en palabras.

Una mirada general a los programas socioeducativos de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC) permite apreciar que ya sea desde la modificación de la forma,¹ acompañando las trayectorias educativas, posicionando temas de derechos,² o lo que sucede con los programas

1 Como sucede cuando el aula se lleva a un espacio comunitario, como en el FPBC (<http://guiaderecursos.mides.gub.uy/mides/PrintRecurso?cmdaction=imprimirrecurso&contentid=85413>), a un hogar estudiantil, o en Fortalecimiento Educativo (<http://www.mides.gub.uy/22020/fortalecimiento-educativo>).

2 CPD, atendiendo a la promoción de derechos en las situaciones educativas: <http://www.mides.gub.uy/77615/centros-educativos-promotores-de-derechos>

socioculturales, que fomentan la autogestión de los colectivos comunitarios, todo apunta a un mismo lugar: encontrar ese espacio donde se desarrolla la cultura y el aprendizaje de forma contrahegemónica. En ese espacio, la División Socioeducativa, con sus operadores sociales y equipos técnicos, articula con otros sistemas públicos, y colabora para volverlos más habitables y creativos y al alcance de un mayor número de personas.

Los productos de la cultura que allí se ponen en juego provienen, *grosso modo*, de la confluencia entre la cultura de masas –la cual circula hegemónicamente–, la cultura de élite y la cultura popular. La primera está integrada por manifestaciones de consumo masivo, asociada a la industria y la publicidad, y forma parte de lo que llega a todos a diario. La segunda, históricamente llamada alta cultura, se alejó de las otras dos (Goujard, 1986) con el fin de diferenciarse, por un lado, de lo que no era exclusivo, y por otro de lo que no evoluciona, anclado en lo antiguo, lo ritual o lo mítico. Por último, la cultura popular, asociada a lo vulgar (del latín *vulgaris*, “perteneiente a la gente común”) y por lo tanto en una posición de menor prestigio, es, si llegamos a descubrirla, la de más amplio alcance, generada día a día de forma horizontal y alternativa y con la cual la gente común más se identifica.

La relación entre aprendizaje y cultura contrahegemónica es el espacio vital donde los programas de la División Socioeducativa encuentran su lugar. Donde buscan permanecer los estudiantes que de algún modo incomodan el sistema, donde las personas de distintas edades se apropian de la lectura y la escritura, donde los que tienen menos posibilidades de elección intentan hacer uso de su derecho a la cultura; es el espacio donde los operadores socioeducativos trabajan. En esa línea funciona Territorios de la Danza. Este programa, con la participación activa de las Escuelas de Formación Artística del SODRE, a través de sus estudiantes y docentes, se relaciona con el repertorio de programas de inclusión educativa del Mides, en el entendido de que es función de las políticas de Estado garantizar el derecho al desarrollo cultural y educativo de todas las personas. Esta articulación trabaja en la posibilidad de desarrollar una nueva estética de la danza con perspectiva de derechos en el espectro de la educación media básica, espacio en que los jóvenes habitan.

La danza aparece continuamente en distintos barrios, en escuelas, en centros culturales y como talleres barriales, y, en muchos de ellos, niños, niñas, jóvenes y adolescentes participan de forma activa generando propuestas.

La novedad que aporta Territorios de la Danza se basa en dos grandes fortalezas: una es el vínculo cercano con los referentes socioeducativos del resto de los programas de la División Socioeducativa; por lo tanto, transversalmente a la creación artística, el programa busca acompañar la trayectoria educativa aplicando una mirada de derechos. La otra es la participación de estudiantes de las Escuelas de Formación Artística en la construcción activa del programa durante la implementación. Los estudiantes de las escuelas del SODRE son los primeros que tienen que acomodar el paso en esta experiencia, ya que participan, luego de un proceso de postulación y selección, de una práctica creativa formativa inserta en la comunidad durante un período aproximado de seis meses.

Durante este período, el programa Territorios de la Danza busca cumplir tres grandes objetivos:

1) generar nuevas formas de accesibilidad a la propuesta de las escuelas del SODRE, dándole un giro desde la cultura de élite –con la cual es fácil asociarla–, conectándola con la cultura popular (siguiendo la definición anterior). La formación académica del intérprete de danza con fines performáticos requiere una modalidad de abordaje y una selección del saber que no hace énfasis en lo comunitario, pero las EFA, desde su área de Extensión, abren una línea de trabajo en paralelo que conecta lo popular con lo académico;

2) facilitar nuevos espacios para la creación artística en territorio que colaboren con la permanencia de los jóvenes en los centros educativos y den marco para la construcción de ciudadanía;

3) construir un ambiente donde los estudiantes EFA ejerciten su creatividad en contacto cercano con la realidad social en que se desarrollan.

Este último objetivo implica repensar el posicionamiento desde el cual quienes participan en los encuentros creativos (en este caso, principalmente estudiantes de las carreras de las divisiones Folclore y Contemporáneo) se presentan, y cómo se modifican durante el proceso.

En todas las situaciones en que se establecen relaciones asimétricas de saber, alguien media entre la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de enmarcar el Programa Territorios de la Danza en un encuadre abierto, con el espacio para que las partes desplieguen su creatividad y construyan juntas algo nuevo, lo instituido encuentra dónde aparecer. Cuando aparece el modelo educativo tradicional (hegemónico), los estudiantes de EFA modifican su posición de facilitadores y se apropian del rol del que sabe, el que porta el conocimiento, y responden explícitamente a la demanda latente de enseñar. Pero es condición de este programa que los practicantes no enseñen una danza o disciplina de la danza en particular, sino que construyan con los participantes una danza nueva, propia de todos, una danza sin lugar.

Quienes llegan a los talleres muchas veces tienen una historia educativa que se ha encargado de colaborar silenciosamente en que no permanezcan en las escuelas, liceos o demás centros educativos. Con afirmaciones como “no estudia, no se exige, no le interesa”, el peso de la responsabilidad casi siempre cae sobre el estudiante.

Estos aspectos integran lo que Alicia Fernández (2000) describe como posición de sujeto enseñante y sujeto aprendiente. La forma en que se asume el rol, plantea la autora, no está determinada por las experiencias que el medio provoca al sujeto, sino que es un modo subjetivo de situarse. Este punto es un mojón importante para pensar la posición del creador (el estudiante de EFA) y cómo comprende la propuesta del programa una vez que consigue abandonar la certeza de que es el poseedor del conocimiento. Entonces está en condiciones de ver la danza donde la danza habita, más allá de las disciplinas, las técnicas, los acuerdos estéticos y artísticos de la cultura. Pero esto, en algunos casos, se termina de establecer sobre el final del proceso. Una vez que se entabla el vínculo, se habilita el espacio para la aparición democrática de una estética que no es la hegemónica. El estudiante, convencido de que no sabe; el practicante, convencido de que sí sabe, los dos tienen que hacer un camino que los conecte, y dejar atrás lo que creen para construir una nueva idea de sí mismos.

Entonces, como afirma Larrosa (2006), sucede el acontecimiento, ya que desde posiciones distintas todas las partes, con sus expectativas, poniendo en juego sus afectos, cargan de sentido cada momento y, de forma más o menos visible, se modifican.

Varios estudiantes EFA de 2017 analizaron la experiencia de Territorios de la Danza en el marco de su formación académica en asignaturas como Gestión de Proyectos (División Contemporánea) y Creación (División Folclore); otros volvieron a postular en 2018, y todos realizaron en forma sistemática un registro de su participación.

Parte de ese registro es transcripto aquí, ya que son ellos los que construyen semanalmente los espacios de encuentro.

“Desde mi experiencia, agregaría a la finalidad: establecer un vínculo horizontal entre pasante y adolescente, donde haya un aprendizaje a la par y así se genere la relación del saber. A su vez, y desde este enfoque educativo, promover una apropiación y empoderamiento del movimiento de cada sujeto (adolescentes, pasantes) que generen, singularmente, la creación colectiva... No es que nosotros, con el programa Territorios de la Danza, favorecemos que la periferia acceda a la cultura; es que vamos a ver a la cultura donde la cultura está. Es una modificación de mirada, que modifica al estudiante, modifica al docente que está en la institución, modifica a los operadores sociales que trabajan. Lo que intentamos hacer es aprender a ver la cultura en el lugar”.

Carolina Barbiel (mayo, 2018)

“Quizá era muy ambiciosa al querer ir a romper paradigmas directamente sin la conciencia de que ese es un trabajo profundo y delicado. Me quedo con muchos aprendizajes de esta experiencia que me gustaría repetir en algún momento. Hay cosas que las sigo reflexionando y concluyendo con el tiempo. Entonces habría que tener un balance de las expectativas de ellos y también de las nuestras en algún momento del proceso”.

Candela Zarauz (junio, 2018)

“Durante los encuentros me fui dando cuenta de algo: la libertad surge de la validación; si lo que cada uno propone encuentra un otro que le da valor, los participantes se sienten libres para expresar y para hacer”.

Antonio Bouza (diciembre, 2018)

La potencia formativa de la propuesta Territorios de la Danza, tanto para quienes participan desde el territorio como para los estudiantes EFA, tiene que ver con la construcción de la certeza de que desde allí se fortalece la persistencia. Aquella invisibilidad mencionada al principio también puede ser pensada como potencia para los equipos técnicos y los operadores educativos, y no es excluyente que refiere a danza; esta propuesta es aplicable desde toda expresión artística. Con la excusa de que “solo venimos a bailar”, quienes nos vinculamos a la promoción de derechos tenemos oportunidad de participar de un cambio de posición, modificar la forma de ver el mundo, de ver al otro y a sí mismo, camino de desnaturalización fundamental para todo cambio social.

El entrenamiento más importante que recibirán los participantes tiene que ver con el trabajo colaborativo, con el disfrute de la estética del momento, y con el ejercicio de hacer cultura que no está a la venta, que no es de elegidos, ni está fabricada en serie; hacer una cultura desperfecta, deforme, de retazos, una cultura que finalmente pisará el mismo escenario que la más acartonada obra clásica, o la más contemporánea de las performances, y hará uso de su derecho de estar ahí.

Laura Varela



Pintá tu lugar, Pintá tu mundo (Div. Socioeducativa)
Mural en FPB Comunitario de Suárez, Canelones

Polifonías

***“Todos los usos de la palabra para todos...
No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.”***

Todo empezó con la búsqueda de nuevas voces que nos dieran herramientas para construir otros abordajes, distintos a los que veníamos ensayando. Entendíamos que había que buscar afuera, recurrir a lo no tan conocido y sabido; arriesgarse a dar los pasos que las realidades socioeducativas con que trabajamos día a día ameritan.

Fue así que en 2017 nos encontramos con la literatura a través de Fabián Severo, escritor uruguayo, de frontera, docente de educación media y coordinador de talleres de escritura, con quien generamos un espacio de creación que se extendió hasta principios de 2018. Instalamos un encuentro colectivo y distinto al habitual (alejado del informe, el plan estratégico, la supervisión) en el que fuimos conectando nuestras prácticas con la experiencia narrativa.

Este espacio inició con la premisa *la palabra como mediadora* y se concentró en la lectura y escritura. Partimos buscando la palabra como herramienta de conexión y como medio para construir un relato de la tarea que se nutriera de las voces de quienes participan en los procesos socioeducativos. Partimos, además, de la necesidad antropológica de recuperar la palabra, en particular para aquellos a quienes históricamente les ha sido vedada.

1 Rodari (1999).

Escribimos para contarnos lo que hacemos, para dejar huellas. Para poder generar mayor claridad y una reflexión crítica en relación al quehacer socioeducativo.

Escribimos para defender nuestras ideas, para dar consistencia y espesor a lo que hacemos a diario con relación a las desigualdades que aún persisten.

Escribimos para sacarnos de la comodidad de un hacer continuo que no se piensa.

Escribimos para detener la aceleración de estos días, para dar tiempo a nuestros pensamientos.

Escribimos por una necesidad interna, no por obligación. Para ayudar a la memoria y dejar registro, para que no quede en lo efímero, para asentar lo hecho.

Escribimos para ordenarnos, para construir y materializar lo que estamos haciendo. Y al verlo, desarmarlo y volver a pensar, una y otra vez, la participación de lo social en las políticas educativas y culturales.

Escribimos con la convicción de que hacer un discurso es configurar un campo de intencionalidades, es comprometerse en la palabra y hacerse cargo de un acto de enunciación.

Simplemente quisimos compartir el aprendizaje y la emoción que ese aprendizaje nos genera. En tiempos plagados de imágenes, este relato es una apuesta al lenguaje, a la polifonía, a la multiplicidad de voces que habitan en el equipo de la División Socioeducativa.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Barbiel, C. (2018). *Construyendo danza en comunidad. Políticas públicas para la danza en contexto uruguayo. Una mirada a "Territorios de la danza" como programa democratizador en construcción*. Ensayo realizado para aprobación del curso de Gestión, END, Div. Danza Contemporánea, Prof. Natacha Melo.
- Bordelois, I. (2013). *La palabra amenazada*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Caparrós, M. (2014). *El hambre*. Buenos Aires: Planeta.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz, Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- D'Ors, M. (s/d). *Poema Contraste*. Disponible en: <http://davidminayo.blogspot.com/2013/08/contraste-de-migueldors.html>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S.; Farran, G. y Aguirre, E. (2013). *Escuelas en escena; una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, C. (2014). *De la generación @ a la #Generación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FLACSO (2009). *Perforar la obvedad. Conversación con Santiago López Petit*. Flacso Argentina.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. de la Piqueta.
- Galeano, E. (2003). *Palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- González, A. (1956). *Áspero mundo*. Disponible en: <https://www.poeticous.com/angel-gonzalez/para-que-yo-mellame-angel-gonzalez?locale=es>
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid: Paidós.
- Goujard, P. (1986). "Entre cultura popular y cultura de élite en la edad del humanismo". En: Vovelle, M. (dir.), *Historia universal, moderna y contemporánea*, vol. I, 80-89. Barcelona: Salvat.
- Groys, B. (2014). *Volverse público*. Buenos Aires: Caja Negra.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- (2006). “El reconocimiento como ideología”. *Isegoría*, 35. España.
- IMPO. Ley N.º 18.437. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/93> (fecha de consulta: 10/6/2019).
- Ley N.º 18.987. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18987-2012> (fecha de consulta: 10/6/2019).
- Ley N.º 19.075. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19075-2013> (fecha de consulta: 10/6/2019).
- Ley N.º 19.122. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013> (fecha de consulta: 10/6/2019).
- Ley N.º 19.684. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018/10> (fecha de consulta: 10/6/2019).
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Ed. del Estante.
- Lacan, J. (2003). *Seminario sobre la transferencia*, sesión del 18/1/1961. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- (2006). “Sobre la experiencia”, *Aloma*, revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 19, 87-112. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984> (fecha de consulta: 11/6/2019).
- (2016). “Sobre la experiencia”, *Educación y Pedagogía*. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Maia, C. (2007). *El puente*. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.
- Marco, M. di y Pendzik, N. (2002). *Atreverse a corregir*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Martinis, P. y Redondo, P (comps.) (2006). “Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación”. *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Ed. del Estante.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Desarrollo Social (2014). *Lineamientos estratégicos, Cuaderno n.º 2*, DINADES División Socioeducativa, Montevideo.
- <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/mides/PrintRecurso?cmdaction=imprimirrecurso&contentid=85413>
- <http://www.mides.gub.uy/22020/fortalecimiento-educativo>
- <http://www.mides.gub.uy/77615/centros-educativos-promotores-de-derechos>
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Morosoli, J. J. “Canario viejo”. Disponible en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/morosoli/canario_viejo.htm
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play: la improvisación en la vida y el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, V. (2003). “Aportaciones de la pedagogía social”. En: Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Pavlovsky, E. (2015). “Por una ética de la enunciación”, *Lo Grupal*, 4. Buenos Aires: Búsqueda.
- Percia, M. (1997). *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2002). *Una subjetividad que se inventa. Diálogo demora recepción*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Raab, J. y Kennis, P. (2007). En: Brunner, J. y Villalobos, C. (eds.), *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013*. Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior, Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Rodríguez, C. (2011). *Procesos subjetivos y la institución de la educación*. Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/procesos_rod.pdf
- Rodríguez, C. y Silva, D. (2017). *Adolecer lo común. Mirada joven*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Rolnik, S. (2006). “Geopolítica del rufián” (inédito). Leído en el encuentro *Documenta 12* (8-12/10/2006). San Pablo, Brasil.
- Sánchez, R. J. (s/d). Disponible en: <https://educaciotransformadora.wordpress.com/2018/01/24/una-miradainternacional-al-circo-social/> (fecha de consulta: 13/6/2019).
- Seoane, S. (2004). “Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura”. Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil. Buenos Aires: CePA. Disponible en: <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf>
- Shlemenson S. y Grunin J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sistema Nacional de Educación Pública (2017). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, Uruguay.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid: Miño y Dávila.
- (2018). II Conversatorio “Pero si falta usted no habrá milagro”. De las presencias necesarias en educación. Montevideo: Facultad de Psicología.

Sosa, J. (1973). *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.

Staroselsky, T. (s/d). *Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin*. IdIHCS. FaHCE, UNLP. CONICET (fecha de consulta: 28/11/2018).

Suárez, D. (cons.) (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf

Suárez, D. ; Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes”, *Nodos y Nudos*, 18, 1. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Winnicott, D. (2009). *Realidad y juego*. España: Gedisa.

Te invitamos a los Pretextos

y trascender el rol; b) poder tener un espacio que permitiera mitigar la brecha de la disociación mente/cuerpo, que se visualiza en las propuestas educativas y en el diseño de la tarea concreta, en donde el cuerpo está todo el tiempo en juego, pero no se lo integra como una dimensión a tener en cuenta; c) en instancias institucionales, trabajar aspectos vinculados a la confianza en el equipo, ir acompañados en el ritmo, el respeto por la singularidad del otro, la producción y la sinergia grupal, y d) transitar experiencias que permitan ampliar la mirada e integrar diferentes perspectivas, así como amortizar cuestiones vinculadas a los conflictos propios de la heterogeneidad y diversidad de los equipos.

Y, por otro lado, compartir reflexiones de los y las trabajadoras sobre aspectos relacionados con la tarea, como: 1) la importancia del cuidado y protección, tanto de los trabajadoras como de los destinatarios de las acciones y estrategias socioeducativas; 2) el cuestionamiento sobre cómo opera la dimensión institucional en la tarea y cómo afecta en la posibilidad de generar alianzas institucionales; 3) cómo integrar la dimensión del placer y el disfrute a la tarea en las prácticas cotidianas, y 4) cómo generar mecanismos de comunicación institucional y organizacional fluidos, operativos y eficientes.

Entonces, el aprendizaje para nosotros fue poder identificar los procesos en marcha, acompañar y amplificar algo de lo que allí estaba sucediendo, o poner en revisión aspectos que estaban fuera de cuestionamiento. Ir a buscarlos, no inventarlos.

Muchas de estas reflexiones y preguntas vienen siendo abordadas desde distintos programas y experiencias de la División; muchas otras esperan aún una mirada extraña para revelar o tomar fuerza.

Celebramos la valentía que implica correr el riesgo de compartir universos afectivos y creativos, porque creemos que lo que nos valoriza como profesionales que trabajamos con la vulnerabilidad es poder reconocerse vulnerables frente a las otras personas, correrse del lugar de saber hacia uno de mayor sensibilidad, exposición y apertura.

Con la claridad de que las diferentes propuestas disponen diferentes tipos de encuentros, y que los estilos de coordinación generan diferentes mediaciones, seguimos preguntándonos acerca de las posibilidades de los estuarios: ¿cómo volver, virar o transformar espacios grupales, mediados por la expresión y creación artística, en espacios de reconocimiento social? ¿cómo generar dispositivos que promuevan la apropiación de los lenguajes artísticos, poniendo en cuestión los criterios estéticos? ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que sucedan las estancias en común potentes y creativas? ¿cómo acompañar espacios de creación artística desafiando la tensión binaria del proceso y el producto? ¿cómo atraviesan los contextos institucionales y las instituciones en las dinámicas grupales? ¿qué es lo bello?, y ¿cuál es el impacto de volver visible su condición política y participativa?

Te invitamos a las Palabras

Proyecto Estuario

Tomamos la oportunidad de escribir este artículo para reflexionar acerca de la experiencia del proyecto Estuario.¹ Agradecemos como colectivo la posibilidad de haber compartido espacios de taller sobre experiencias y metodologías de trabajo con los y las trabajadoras de la División Socioeducativa de la Dirección Nacional de Promoción Socio-cultural del Mides.

Decidimos nombrar “Estuario” al proyecto por lo que sucede donde se cruzan diferentes cauces de agua, que generan un ecosistema con condiciones únicas. Para nosotros el estuario protege y permite que la vida se expanda. Esta imagen evoca un espacio seguro, provoca la vida para que se desarrolle y represente la biodiversidad. Esta imagen, diversa y en movimiento, sirvió para visualizar en el equipo la intención y el objetivo del proyecto.

Para este proyecto pensamos abordar lo artístico, lo grupal y lo clínico, en una propuesta de taller que impulsa la potencia creativa y confía en la expresión artística como proceso afirmativo.

Como equipo de trabajo, pusimos en juego nuestras experiencias y recorridos en diferentes áreas que se entrecruzan entre sí: la psicología, lo artístico, lo clínico y lo socioeducativo. Asumimos el desafío de sumarnos a potenciar prácticas en territorio y para ello realizamos dos jornadas con los y las trabajadoras de la División, encuentros puntuales por Programa, así como un Ciclo de Formación para quienes tuvieron interés en profundizar. En este proceso de colaboración, el eje de las actividades ha sido el trabajo en grupos a través de mediadores artísticos, con la intención de problematizarlos como espacios grupales de transformación social, reconocimiento y apropiación cultural, haciendo foco, reflexionando e intercambiando desde sus diversos componentes: los contextos, los encuadres, las técnicas y los procesos.

Algo parecido a este corrimiento nos sucedió durante el desarrollo del proyecto con relación al rol que tendríamos como talleristas para enriquecer las prácticas, que también albergaba, de algún modo, nuestro deseo de potenciar aspectos y procesos personales en los y las participantes.

Consideramos que el movimiento se dio en la construcción que fuimos haciendo de nuestro rol. Comenzamos con cierta neutralidad, con una postura más racional y estructurada, que, además

1 Lic. Psic. Florencia Jurado; Lic. Psic. Gastón Musetti; creador y docente Marcos Ramirez Harrague. Casa Almagren es un proyecto artístico-terapéutico que busca desarrollar, de manera interdisciplinaria y colectiva, diferentes líneas de acción: creación e investigación escénica; formación e intervención clínica.

de la sensación de control, nos protegía de la exposición. En esta posición nos encontrábamos, generando mucha planificación, en un intento de cubrir varios frentes y variables.

Nos sumamos a un equipo de trabajo ya conformado, por lo que definimos, para los primeros encuentros, garantizarlos buenos niveles de escucha y generar un ritmo de trabajo progresivo, y así asegurarnos que todas las personas pudieran participar sin importar cuánta experiencia tuvieran. Avanzar, de esa forma, hacía la creación de un lenguaje común, aspecto que nos parece fundamental para casi cualquier proceso de trabajo en grupo.

Al ir generando condiciones para que el encuentro con los y las participantes sucediera en un espacio seguro y cuidado, en donde cada cual pudiera encontrarse a sí mismo de manera diferente entre los demás, nos quedó claro que debíamos correrlos del lugar del saber técnico, para habitar un lugar que pudiera provocar las producciones colectivas sin ser nosotros sus responsables; y, más que ordenar el caos y develar verdades ocultas, poder interrogar lo obvio, señalar rarezas y resaltar lo que insiste; porque entendemos que lo común se va construyendo en colectivo.

El proyecto Estuario buscó ser una invitación a los colegas a transitar por algunos espacios de experiencia de distintos lenguajes expresivos, para poder dimensionar, racional y sensibilmente, diferentes niveles de la tarea que cada persona desarrolla en el marco de la División. Nos propusimos como objetivo el desafío de llevar el foco a lo sensible: la implicación, el deseo y cómo nos afectan las emociones, para amplificarlas y enriquecer nuestros vínculos de y en el trabajo; así como proponer espacios de encuentro que promoveran la participación, la apropiación del espacio y la expresión de un lenguaje común.

Y, a la misma vez, nos encontramos a nosotros mismos transitando transformaciones. Identificamos dos corrimientos por los que transitamos durante el desarrollo del proyecto: de lo racional a lo sensible, y de la posición de talleristas, como portadores del saber, a mediadores del encuentro, ofreciendo la posibilidad de generar procesos indirectos de acercamiento a diversas situaciones, y emergentes, de manera suficientemente abierta como para que pudiera ser abordado en el espacio grupal; mediano, entonces, entre contenidos internos, la realidad exterior y contenidos de otros integrantes del grupo, con la suficiente flexibilidad para respetar lo que el grupo pudiera procesar.

Nos sorprendió gratamente encontramos con un equipo de personas jóvenes y abiertas a trabajar en la creación colaborativa de un proyecto inédito. Equipo creativo y alegre en busca de diferentes maneras de generar procesos de integración educativa y desarrollo social en condiciones de vulneración, revalorizando el lugar de lo sensible, lo humano y lo corporal en el trabajo con otras personas, y reflexionando sobre la sutileza de los roles en el trabajo con personas y cómo puede circular el saber.

En este sentido, queremos destacar algunas reflexiones de la División sobre características y desafíos de los equipos de trabajo; por ejemplo: a) la importancia del encuentro entre los diferentes trabajadores desde “otro lugar”, un lugar distinto al habitual, con un tinte más desde lo personal

Apuntes sobre la noción de “laboratorio”

En los ámbitos de formación de la División Socioeducativa hemos venido ejercitando una modalidad de trabajo a la que llamamos laboratorio. Esta combina insumos teóricos, herramientas didácticas y desarrollo de experiencias.

¿Por qué “laboratorio”? ¿Qué es lo que nos proponemos generar, por qué concebirlo así?

Desde un uso común, se habla de laboratorio en referencia a un local provisto de instrumentos y utensilios adecuados para realizar experimentos científicos.¹

Elegimos la idea de experiencia, como conocimiento de algo o habilidad para ello, que se adquiere al haberlo realizado, vivido, sentido o sufrido una o más veces.²

Jorge Larrosa nos propone algunos principios de la experiencia, entre los que resaltamos las ideas de exterioridad, alteridad y subjetividad.³

No hay experiencia (...) sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mí lugar, que no está en el lugar que yo le doy (...).⁴

Experimentar o experimentar algo implica una manera de apropiación a través de la práctica, el atravesar uno mismo por una situación en forma material, corporea, que conmueva algo de los propios recorridos y registros subjetivos.

Por otro lado, el principio de subjetividad supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular.⁵

La experiencia aquí es entendida no como algo que quien sabe transfiere a quien no sabe, sino como algo a vivir desde cada uno.

El laboratorio socioeducativo, al buscar este encuadre, funciona en tres planos: ofrece un enfoque conceptual, una caja de herramientas metodológicas y un conjunto de experiencias que echan a andar los dos insumos anteriores.

El diferencial de este espacio posiblemente sea la recreación de prácticas, en el marco del encuentro grupal, de modo de producir efectos en torno a ciertos contenidos. Se procura crear una conexión de sentido entre las consignas dadas y los recorridos singulares de las personas o los grupos.

Esta exposición a vivir una circunstancia específica va guiada por una intencionalidad de aprendizaje. Con frecuencia esta metodología se destina a adolescentes y jóvenes, asumiendo que ellos tienen una mayor disposición a vivir el movimiento y la emoción. Hemos ofrecido este tipo de experiencias

1 RAE (fecha de consulta: 28/11/2018), en https://www.google.com.uy/search?q=significado+laboratorio&rlz=1C1GCEU_enUY821UV8218&dq=significado+laboratorio&qs=chrome..69l57j0l5.879jlj8&sourceid=chrome&ie=UTF-8, en fecha de consulta: 28/11/2018), en <https://www.google.com.uy/search?>

2 Larrosa (s/d).

3 Idem.

4 Idem.

5 Idem.

también a los adultos, complementando las más habituales de transmisión de información teórica centradas en los relatos académicos a través de la palabra escrita o dicha.

Retomando aportes de Walter Benjamin, agregamos que

una experiencia no es cualquier vivencia, ni cualquier encuentro con el mundo: es una elaboración de ese material en la forma de un relato significativo para otros. (...) En la medida en que el sujeto que la realiza es un sujeto individual sino colectivo, al articularse en la práctica colectiva de la narración, la experiencia adquiere un carácter intersubjetivo (...).⁶

Los laboratorios concebidos de este modo se nutren de la narrativa, la música, el audiovisual, la intervención plástica, el movimiento, como estímulos para introducir las temáticas a abordar. Se busca compartir acciones innovadoras y colaborativas que aporten alternativas a problemas o necesidades del accionar educativo desde la generación de prácticas en derechos.

Provocar estos espacios implica trabajar intencionalidades, es decir detenernos por un tiempo en la dimensión de la didáctica y los procesos de aprendizaje, para generar planificaciones pensadas y situadas.⁷

Atravesar estas experiencias provoca disrupción pero también incertidumbre, algo de incomodidad y un inevitable quiebre con lo ya conocido.

6 Staroselsky (2018).

7 SNEP (2017).

ACTIVIDAD: Síntesis y despedida.
OBJETIVO: Cierre del proceso de trabajo.
DESARROLLO: Retrospectiva del camino recorrido conjuntamente. Repaso de lo trabajado en los talleres.
CIERRE: Reflexiones sobre el proceso de escritura a partir de una selección de poemas de Circe Maía.
PROYECCIÓN: Segunda ronda de corrección colectiva de textos personales. Definiciones para la autogestión de una publicación.

Se constituyeron dos comisiones de trabajo para sistematizar el proceso general, dinamizar los espacios de trabajo colectivos y acompañar a quienes estaban realizando producciones. Ambas comisiones tuvieron como meta apuntalar el proceso y fomentarlo hasta alcanzar la publicación. Queríamos dar una forma concreta a este proceso (una, de las tantas posibles). La metodología de corrección colectiva continuó. Participaron compañeros de distintas partes del país, interesados en la propuesta de narrarse. Aprovechamos la tecnología para salvar distancias.

Algunos de los aprendizajes que nos parece importante señalar de este proceso es la importancia de buscarse los tiempos y espacios para escribir lo que habitualmente no registramos. Procesar los textos, compartir con otros, dejarlos un tiempo para volver sobre ellos. Marcar objetivos por actividades, distribuir tareas por intereses y establecer plazos para finalizar procesos fueron algunas de las claves para avanzar de manera disfrutable, sin perder el foco en la meta acordada de forma colectiva. Alcanzar acuerdos sobre los pasos a dar en cada etapa es fundamental si se desea mantener una fuerza latente y grupal que no se desgaste o desmotive. Incorporar una línea de trabajo orientada a la producción escrita y colectiva no es sencillo para equipos acostumbrados a la acción, resolución de problemas y ejecución de actividades planificadas. El componente colectivo requiere de la puesta en sintonía de las agendas y la definición de resultados y plazos. La disposición a introducir cambios a las dinámicas propias de la tarea cotidiana también es una aliada para navegar las tensiones entre deseo y realidad.

Esto es VIP 2016 (Div. Socioeducativa).





Pinta tu mundo (Div. Socioeducativa). Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo

Trabajamos el valor de la narración como herramienta propiamente humana, sumamente potente en la construcción de subjetividad. También dialogamos sobre la importancia de la palabra como mediadora. Y de nuestros roles socioeducativos como mediadores de relatos, empezando a vincular más explícitamente nuestras historias personales con el ámbito laboral. Ejercitamos la reflexión sobre nuestro rol y praxis a partir de preguntas realizadas por compañeras y compañeros. La dimensión lúdica estuvo presente siempre, intentando compartir, conocimiento, experiencia y el sentido de nuestra tarea en el marco de la División Socioeducativa.

Una dinámica de entrevista generó la reflexión personal sobre la tarea que realizamos y nuestras inquietudes. Se trabajó grupalmente el resultado de cada entrevista personal, aportando en relación a sobre qué temáticas podría escribir cada integrante, de acuerdo a intereses y perfiles. A partir de allí se empezó a delinear un repertorio de temas sobre los cuales el colectivo estaba interesado en escribir.

Entramos en una etapa interesante de intercambio colectivo cuando empezamos a imaginar cómo comunicar lo que queremos. Una de las preguntas que nos planteamos fue quiénes serían los destinatarios de los textos y, en tal sentido, cómo deberíamos escribir para que el acceso fuera lo más democrático posible. Se discutió qué tipo de textos se iban a desarrollar y qué lenguaje utilizar, entendiendo que muchas veces los términos técnicos tienden a evitar la emoción.

ACTIVIDAD: Talleres de corrección colectiva de textos.
OBJETIVO: Compartir las producciones escritas de cada participante y enriquecerlas desde la corrección colectiva.
DESARROLLO: Se presentan dos textos por taller, hasta que todos pasen por esta instancia. El autor lee el texto completo. Inmediatamente después se realiza una lectura colectiva, definiéndose cada uno o dos párrafos para realizar comentarios y aportes. El autor no puede intervenir. Se graba el audio del taller para ofrecerlo al autor, quien además toma nota de los aportes.
CIERRE: Al finalizar cada devolución, cada autor comparte impresiones de la experiencia.
PROYECCIÓN: Se definen los dos textos que serán corregidos en el próximo taller.

ACTIVIDAD: El oficio y la palabra.
OBJETIVO: Explorar la escritura sobre temas socioeducativos.
DESARROLLO: Ensayar la escritura personal como herramienta comunicacional de temas socioeducativos que enlazan experiencia y conocimiento.
CIERRE: Quien desee compartir lo escrito con el grupo.
PROYECCIÓN: Corrección colectiva de textos personales, en vistas a integrar una publicación de la División Socioeducativa.

ACTIVIDAD: Socialización de expectativas sobre la producción de un texto de la División Socioeducativa.

OBJETIVO: Definición colectiva de orientaciones generales.

DISPARADOR: Cada participante comparte cómo imagina un texto de la División Socioeducativa.

DESARROLLO: Intercambio de opiniones. Reflexión colectiva. Lectura de la síntesis de lo planteado en el amigo invisible.

CIERRE: Se realiza una síntesis del intercambio. Se establecen conclusiones parciales y de finiciones alcanzadas sobre estructura, forma, contenido, plazos, participantes.

PROYECCIÓN: Taller de escritura. Traer apuntes, escrituras personales relativas a los temas que nos interesa comunicar.

ACTIVIDAD: Entrevistador invisible.

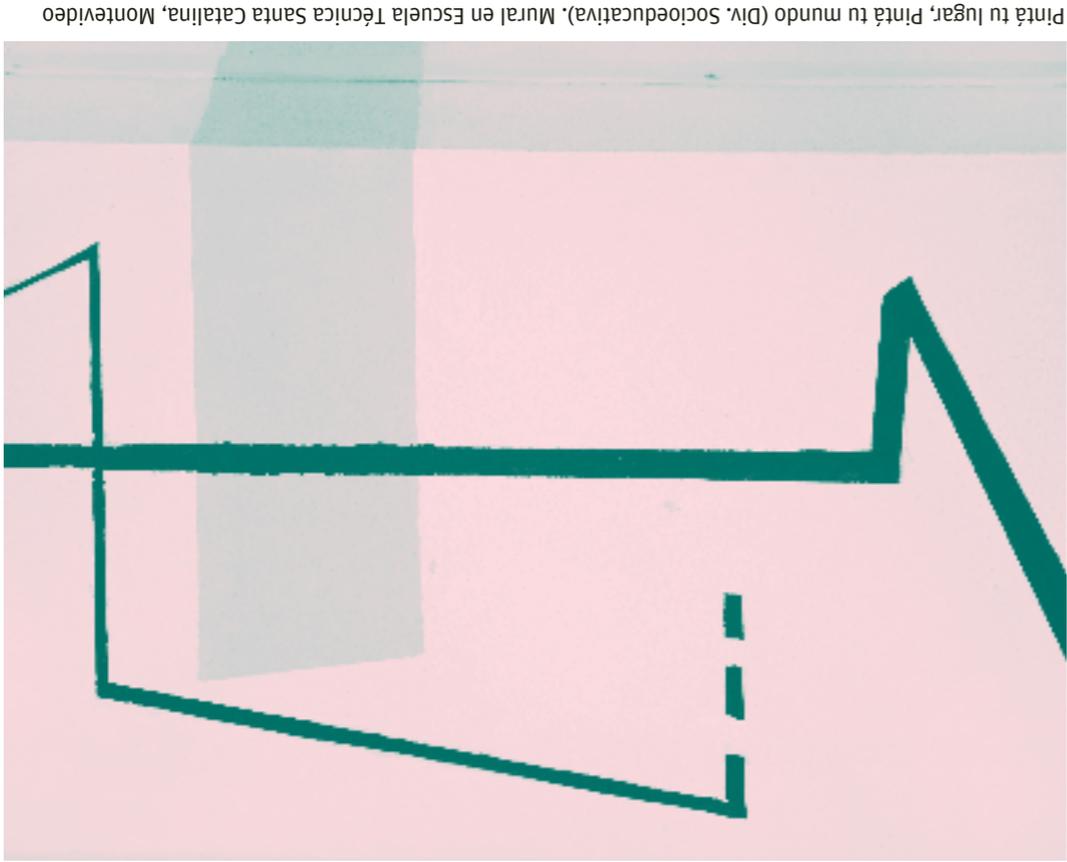
OBJETIVO: Conocerse desde otros lugares en relación a la tarea desarrollada.

DISPARADOR: La entrevistista como herramienta para conocerlos. Reflexiones sobre el proceso de elaboración de preguntas y respuestas.

DESARROLLO: Cada uno responde las preguntas que le formuló el entrevistador invisible. Todos y todas escribimos nuevas preguntas para conocer otros aspectos de la tarea del compañero y la compañera.

CIERRE: Descubrimiento del entrevistador invisible. Lectura de "Zurciendo" (texto elaborado por F. Severo) como posible síntesis de la actividad.

PROYECCIÓN: Lectura del cuento "Canario viejo" (J. J. Morosoli), como disparador de preguntas esenciales: ¿para qué y quiénes escribimos? ¿Qué formato representa mejor nuestras opiniones y deseos comunicativos?



Pinta tu lugar, Pinta tu mundo (Div. Socioeducativa). Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo

Teníamos presente, además, que muchas veces los problemas de miles se transforman en un texto que solo entienden unos pocos, mientras que la mayoría se queda sin saber de qué va la cuestión.

Finalmente, decidimos dar lugar a la polifonía de voces; que cada quien escribiera como se sintiera más cómodo, desde su impronta personal. Tuvimos dos instancias colectivas de trabajo de escritura propiamente dicha, las que se iniciaban con algún texto disparador y luego provocaron un proceso singular, y por tanto diverso, en cada uno de los participantes.

A la hora de escribir, Fabián nos sugería pensar: ¿qué es lo que solamente yo puedo contar? Median- te espacios de silencio compartido, de tiempos no apurados, fuimos produciendo.

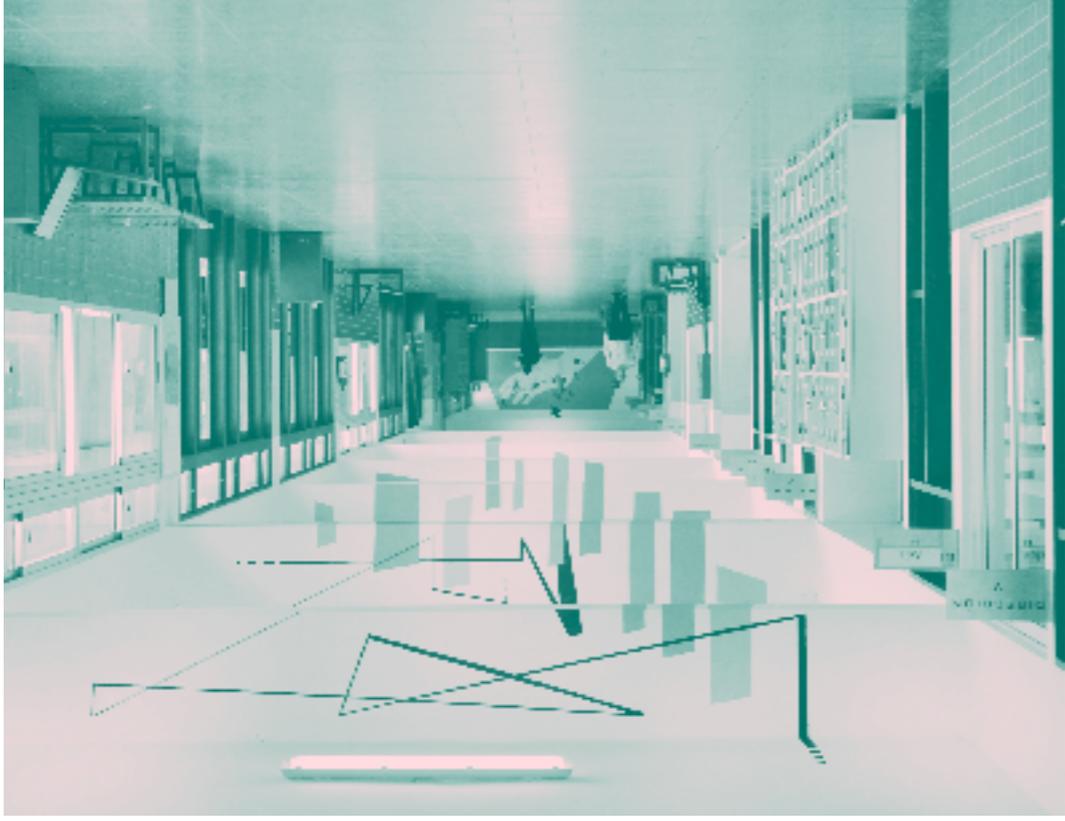
Algunos compañeros se animaron a compartir sus escrituras, sus primeros borradores, y con ellos fuimos realizando talleres de corrección colectiva. Se establecieron reglas para el trabajo: el autor no opina sobre los comentarios de la audiencia, toma nota; se registra el audio para el autor; se realizan aportes de forma y contenido al texto; el autor define su texto y toma lo que considere sig- nificativo de los aportes. La experiencia fue gratificante y enriquecedora para todos y todas.

Llegó el momento de cerrar la etapa de trabajo con Fabián y hacer una evaluación. El equipo de la División continuaría la tarea autónomamente, ya que uno de los objetivos era alcanzar una publica- ción que reuniera nuestras experiencias, aprendizajes y reflexiones.

Narrativas socioeducativas

El deseo de compartir el proceso, y crear que podría ofrecer pistas para quienes se embarquen en acciones que colocan el foco en las narrativas y en lo socioeducativo, nos impulsó a sistematizar el recorrido.

ACTIVIDAD: Para que yo me llame...
OBJETIVO: Iniciar un tiempo-espacio de escritura individual en contexto colectivo.
DISPARADOR: Para que yo me llame Ángel González (1)
DESARROLLO: Conectar memoria individual y presente laboral. Cada participante escribe su biografía hasta el presente, conectando aspectos de su historia hasta llegar al espacio laboral que nos encuentra. Se comparten voluntariamente las producciones.
CIERRE: Lectura de “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas” (Min. Educación, Ciencia y Tecnología, Arg.)
PROYECCIÓN: Cada uno elige el fragmento de un libro de cabecera para compartir en el próximo encuentro.



Pinta tu lugar, Pinta tu mundo (Div. Socioeducativa). Mural en Escuela Técnica Santa Catalina, Montevideo

Luego de compartir, intercambiar y tomar decisiones sobre el proceso que iniciaremos, en relación a las narrativas como equipo de trabajo, llegó el día del primer encuentro. Presentamos las expectativas, las dudas, los deseos y a quien moderará el espacio: Fabián Severo. La experiencia de trabajo tenía un claro punto de partida, pero también incertidumbre sobre el proceso y la forma que asumiría la aventura colectiva en clave narrativa.

La primera actividad, “Para que yo me llame”, fue movilizante. Cada uno de nosotros tomó contacto con sus orígenes. Surgieron redacciones creativas y emotivas. El resultado de la tarea era potente. La frontera entre lo íntimo y lo colectivo se hizo presente al momento de abrirse el espacio para quien quisiera compartir su producción. La actividad nos colocó en un tiempo-espacio de trabajo ajeno a nuestra cotidianidad y generó incertidumbre. ¿Estamos iniciando un trabajo de cuidado de equipo? ¿Cómo este punto de partida nos pondrá en contacto con nuestra tarea colectiva situada entre lo socioeducativo y lo sociocultural?

Los primeros dos talleres estuvieron destinados a disponer al grupo hacia la tarea, mediante textos disparadores y dinámicas que proponen indagar en la historia personal de cada uno y su vínculo con la lectura. Esto generó efectos en la grupalidad; en este proceso nos relacionamos — y narramos desde otro lugar — y eso contribuyó a consolidar el grupo.

ACTIVIDAD: Biografías narrativas.
OBJETIVO: Evocar los vínculos con la lectura y ejercitar la escritura libre.
DISPARADOR: Cuestionario oral, ágil y dinámico sobre las biografías de los participantes como lectores.
DESARROLLO: El cuestionario indaga desde las primeras experiencias con la lectura/narración hasta el presente. De ritmo ágil, cada participante responde por escrito simultáneamente. Cada nueva pregunta cierra el proceso de respuesta anterior. Al final, se comparte un recuerdo o una imagen que surgió durante el proceso de escritura.
CIERRE: Lectura de un fragmento de “Tomar la palabra” (Silvia Seoane).
PROYECCIÓN: Cuestionario invisible. Cada participante construye uno para un compañero/sobre su relación con el trabajo en la División Socioeducativa. La actividad de formulación y respuesta sucede entre encuentro y encuentro con la ayuda de un mediador.

Metodologías socioeducativas

Las acciones o prácticas socioeducativas configuran un campo de intenciones educativas (entendiéndose lo educativo como lo que implique transformación del ser) dirigidas a poner a disposición de un sujeto o colectivo espacios de participación activa que aseguren el ejercicio de los derechos y la vinculación con el bien común, a través de la apropiación y resignificación singular de contenidos culturales de valor social.

Entendemos entonces las metodologías socioeducativas como un conjunto de acciones planificadas que buscan generar un cambio en una situación dada, a través de un proceso educativo. No se trata de intervenciones aisladas o azarosas, sino que se definen con un claro objetivo de cambio orientado a la transformación subjetiva de los actores implicados.

Las metodologías socioeducativas constituyen prácticas singulares, sostenidas en una "ética de la enunciación" (Pavlovsky, 2015), una determinada forma de implicancia y una concepción del sujeto de la potencia y no de la carencia.

Implican, además, la visualización de cada acontecimiento como oportunidad y no como déficit, como la instalación de un tiempo para pensar y transformar lo que aparece como disrupción o como norma.

Desde la División Socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Social hemos jerarquizado en estos últimos años el desarrollo de algunas metodologías que nos han permitido resignificar las herramientas de trabajo en lo socioeducativo.

Nos referimos en concreto a:

- laboratorios;
- narrativas socioeducativas;
- mediadores artísticos.

Estas metodologías, así como tantas otras que pueden desplegarse en el quehacer socioeducativo, deben ser pensadas en un sustrato de acompañamiento. Son los objetivos planteados en conjunto, los procesos y las temporalidades lo que orientan la selección de las herramientas más pertinentes. Las tres herramientas que hemos decidido compartir en este apartado nacen del encuentro con la literatura, la plástica, la danza y la filosofía, un entrecruzamiento de saberes que nos viene resultando imperioso para repensar el vínculo con los sujetos, las grupalidades y las instituciones.

Contenido

Metodologías socioeducativas	3
Narrativas socioeducativas	4
Apuntes sobre la noción de “laboratorio”	12
Proyecto Estuario	14

Pretextos para el encuentro

Apuntes metodológicos

