

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO

1



mec

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Dirección de Educación



Ricardo Ehrlich

Ministro

María Simón

Subsecretaria

Pablo Álvarez

Director General de Secretaría

Luis Garibaldi

Director de Educación

Enfoques, Revista de Educación No Formal

Volumen 1, octubre 2010

Montevideo, Uruguay

Comité Editor: Camors, Jorge; Dambrauskas, Alicia; Denis, Mercedes

Área de Educación No Formal

ISSN: 1188 - 7743

Los autores se hacen responsables por las opiniones que figuran en esta publicación, las cuales no necesariamente reflejan las del MEC.

Sólo indicando su procedencia se podrán reproducir artículos o parte de ellos.

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

Diseño de Tapa: Montserrat Pérez

Diseño interior e impresión: First Class

Queda hecho el depósito legal.

D.L. 334 334

ÍNDICE

Páginas

Presentación.....5

Prólogo.....7

Sección Análisis y Perspectivas

Capítulo II de Educación de Calidad para Todos:
un asunto de derechos humanos (EPT/PRELAC).....11

Los profesionales de la educación más allá de la escuela:
los retos de la educación a lo largo de la vida (Violeta Núñez).....39

Estado, políticas públicas y educación de personas jóvenes
y adultas: algunos problemas y tensiones (Jorge Camors).....51

La articulación y complementariedad entre la educación
formal y la no formal (Felipe Machín).....57

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?
(Valentina Brena).....61

Sección Experiencias y Reflexiones

La participación social de los niños. Los Consejos Infantiles
(Jaume Trilla- Ana Novella).....73

La experiencia del PAS desde la mirada de los educadores
(Virginia Piedra Cueva- Helena García).....91

Apuesta Joven. Una experiencia comunitaria de promoción de proyectos
alternativos a la maternidad con mujeres adolescentes de Villa Española
(Equipo Casa de la Mujer de La Unión).....99

Los Clubes de Ciencia: un escenario de educación no formal
en expansión (Amadeo Sosa).....109

La Intersectorial de Salud de Cerrito de la Victoria (Zina Martín).....117

Programa de alfabetización básica “En el país de Varela: yo sí puedo”,
una propuesta desde la educación de adultos (Equipo del Programa).....123

Sección Investigaciones

Balance en la producción de conocimientos sobre educación no escolar de
adultos: educación y desarrollo (Sergio Haddad).....131



PRESENTACIÓN

Con este primer número de *Enfoques*, tenemos la satisfacción de presentar una actividad a través de la cual deseamos contribuir al enriquecimiento conceptual y práctico de la educación no formal.

Actividad acorde con el propósito que el Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del MEC se planteó desde su creación en 2005, buscando en todo momento a través de diferentes acciones, visibilizar, articular y fortalecer el campo de esta modalidad educativa como parte genuina de la totalidad del universo de la educación, concebida ésta como un derecho del que se puede y se debe hacer uso durante toda la vida.

Enfoques aspira a incluir tanto contenidos generales de la educación como específicos de la educación no formal -ya sea del ámbito local, regional o internacional-, con un criterio amplio que no eluda abarcar miradas y posiciones ricas en matices. En definitiva, aportes que permitan alimentar debates, generar interrogantes, afirmar, discutir o clarificar conceptos.

Para intentar, en la medida de nuestras posibilidades, comenzar a abordar el desafío que nos proponemos, presentamos distintos tipos de artículos que hemos reunido en secciones determinadas.

Aquéllos cuyo eje se encuentra en el abordaje, análisis, problematización y/o desarrollo de temas complejos en conceptos teóricos, componen el apartado *Análisis y Perspectivas*.

Por otra parte, en *Experiencias y Reflexiones*, se encuentran artículos que describen experiencias concretas con su respectiva reflexión –desde lo público, privado o mixto-, posibilitando de esta manera dar cuenta de prácticas diversas en el campo de la educación no formal y compartir los aprendizajes incorporados en su concepción y desarrollo.

Esta diversidad se expresa no solamente en la heterogeneidad de los sectores de población involucrados (niños, jóvenes, mujeres, adultos, adultos mayores, colectivos con necesidades educativas específicas como la alfabetización o la formación para el trabajo, etc.) y a quienes se llega desde el quehacer educativo no formal, sino también en los ámbitos -que esta publicación apenas abarca- donde se desarrollan estas experiencias.

Es un hecho, como lo podemos ver ya en este primer número, que no todas lo hacen necesariamente desde instituciones, programas o espacios explícita y tradicionalmente

concebidos como educativos sino que parten de otros lugares de la sociedad en los cuales, no obstante, es posible observar cómo lo educativo está presente, se desarrolla y se producen aprendizajes, muchas veces conformando procesos educativos que se llevan a cabo paralelamente o a través de otros componentes que pueden ser específicamente de desarrollo social, o vinculados a la salud, a la participación ciudadana u otros.

Se presenta también la sección *Investigaciones* centrada en trabajos de este carácter, presentando conclusiones u otros planos de interés referidos a la labor de indagación que en cada caso se planteen, ya que enriquecer y fortalecer el campo de la educación no formal implica no solamente habitar el campo mismo a través del quehacer que posibilita la elaboración de programas y proyectos concretos, sino que para ello es imprescindible tener en cuenta y otorgar un espacio a estudios de tipo sistemático y a la divulgación de los hallazgos que éstos puedan aportar, como señales y pistas por donde trazar sendas hacia la superación, corrección, renovación y mejora permanente.

Finalmente, queremos agradecer especialmente a quienes nos han hecho llegar sus aportes y han aceptado en muchos casos nuestras sugerencias, entablando el fructífero intercambio que hace posible hoy, estar llegando a ustedes con este primer número de la revista *Enfoques*.

Ya que si apuntamos a la continuidad de esta actividad, es vital recrear la experiencia de articulación que tejimos con nuestros primeros colaboradores y desde ahora, extenderla para que *Enfoques*, en función de próximos números, pueda nutrirse de los aportes estimulantes y de calidad que el fortalecimiento del campo de la educación no formal requiere.

Lic. Mercedes Denis
Asistente Técnica - Área de Educación no Formal

PRÓLOGO

Desde el año 2005 el Ministerio de Educación y Cultura se propuso impulsar la articulación y coordinación de todos los actores del sistema educativo nacional con el fin de promover la educación para todos a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional.

Como contribución a este propósito, la Dirección del Educación impulsó la educación no formal como una modalidad que pretende satisfacer necesidades educativas en ámbitos sociales diferentes a los de la educación formal.

En este marco se constituyó el Área de Educación No Formal en la Dirección de Educación, se conformaron grupos de trabajo interinstitucionales con actores del sector público y privado, se desarrollaron acciones de sensibilización en torno al marco teórico y metodológico, se formuló el Programa Nacional de Educación y Trabajo potenciando los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP), así como se crearon nuevos programas de educación no formal (Aprender Siempre y Uruguay Estudia). En el Debate Educativo y el Congreso Nacional de Educación se incluyó la temática y se recogieron importantes aportes que se plasmaron en la Ley de Educación N° 18.437,

La aprobación de la Ley General de Educación en diciembre de 2008 abrió una nueva etapa de la educación pública uruguaya y en particular se creó un nuevo escenario para la educación no formal al constituirse el Consejo Nacional de Educación No Formal (Art. 92 al 95).

Esta Revista Técnica se inscribe en la perspectiva de contribuir a esta nueva fase del proceso de consolidación y desarrollo de la educación no formal en el país, como parte del Sistema Nacional de Educación.

Es una publicación técnica y abierta a recibir aportes que contribuyan a delimitar el campo, a definir las complementariedades y convergencias entre la educación formal y la no formal, así como a contribuir con la reflexión general acerca de la educación como fenómeno humano, con énfasis en la educación no formal.

La revista presenta tres secciones: Análisis y Perspectivas, Experiencias y Reflexiones e Investigaciones.

En la primera sección se incorpora un fragmento de un documento de gran importancia internacional como *“Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos (EPT/PRELAC)”* y artículos de los profesionales de la educación del país Jorge

Camors, Felipe Machín y Valentina Brena y de la Dra. Violeta Núñez de la Universidad de Barcelona.

En la segunda sección se incluye un artículo de Jaume Trilla y Ana Novella de España y otros con reflexiones sobre programas y políticas desarrollados en estos años y que constituyen una fuente imprescindible para la reflexión y la elaboración teórica. De esta forma se incluyen artículos sobre el Programa Aprender Siempre del MEC (Virginia Piedra Cueva y Helena García), sobre proyectos alternativos a la maternidad con mujeres adolescentes (Equipo Casa de la Mujer de la Unión), sobre los Clubes de Ciencia (Amadeo Sosa), una experiencia de trabajo intersectorial sobre salud en un barrio de Montevideo (Zina Martín) y sobre el Programa de alfabetización de adultos, “En el País de Varela: yo sí puedo”, a cargo del Equipo del Programa.

En la tercera sección se presenta un trabajo de Sergio Haddad de Brasil, relacionado con la educación de adultos.

Teoría, práctica e investigación son componentes imprescindibles para el desarrollo del conocimiento científico en el área de la educación no formal, espacio de larga trayectoria, pero escasamente valorado. La revista Enfoques es un ámbito para promover intercambios, reflexiones y presentar trabajos de investigación sobre la materia. La oportunidad queda abierta, el desafío es compartido.

Luis Garibaldi
Director de Educación

1. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS: UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS

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

CAPÍTULO II: EL SALTO DESDE LA IGUALDAD EN EL ACCESO, A LA IGUALDAD EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

1. Diferentes concepciones sobre calidad de la educación

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

Los decidores de políticas, los investigadores y las instituciones responsables de los

recursos públicos y privados que invierten en educación, han ido desarrollando interpretaciones científicas, con sus correspondientes enfoques y herramientas metodológicas, para hacer posible los juicios o las valoraciones compartidas sobre el fenómeno de la calidad. Con frecuencia, ésta se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado que tiene que satisfacer a los usuarios. Obviamente, estas dimensiones son aspectos fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se sustenta en un conjunto de valores y concepciones que determinan en gran medida el juicio de valor que se haga sobre la calidad de la misma. En otros casos, la calidad de la educación no se define de forma explícita, pero se construyen una serie de indicadores para medirla que pueden dar una idea del enfoque que hay detrás.

Según la UNESCO (2005a), de las principales corrientes interpretativas en educación se pueden deducir importantes diferencias respecto de lo que constituiría la calidad. En los enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el

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

docente un mediador en dicho proceso. En función de esto, se preconiza que los planes de estudios deban considerar las características y necesidades de cada alumno para aprender. Las corrientes conductistas, por el contrario, enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el alumno aprende y verificando sus resultados. En este caso, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas. Más radicalmente, en los enfoques críticos, que abarcan una amplia gama de teorías, se estimula el análisis crítico de la realidad y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados.

En las sociedades latinoamericanas y del Caribe todos estos enfoques siguen vigentes, y se ven enfrentados en debates académicos, en la formulación de políticas y en las prácticas pedagógicas, y los diversos actores o grupos de influencia involucrados en la educación tienden a suscribir unos u otros, de manera más o menos consciente.²

En la región existe consenso respecto de la baja calidad de la educación, pese a los esfuerzos realizados en aumentar el tiempo de aprendizaje, definir nuevos currículos, elaborar materiales didácticos o formar a los docentes, entre otros. Este juicio se basa en los magros resultados de aprendizaje obtenidos en mediciones y evaluaciones comparadas, especialmente en lectura, escritura y matemáticas. Si bien dichas competencias son la base

de los demás aprendizajes, definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas conlleva el riesgo de sesgar tanto la formulación de políticas como la actividad docente.

Uno de estos sesgos es el *reduccionismo instrumental*, que supone limitar la calidad a aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas, olvidando aprendizajes de vital importancia que difícilmente pueden evaluarse con estos instrumentos como, por ejemplo, la creatividad, la resolución de conflictos o el cuidado del medio ambiente, entre otras. Si en contextos, donde prima el reduccionismo instrumental, se implementan políticas basadas en incentivos ligados con los resultados de pruebas estandarizadas, se corre el riesgo de empobrecer el sentido de la educación, con pérdidas netas para las áreas curriculares más alejadas a las mediciones, en las que se contemplan aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades. Un segundo sesgo, la *normatividad engañosa*, consiste en atribuir a las mediciones tal importancia que el tipo de preguntas y los temas que éstas plantean terminan por desplazar en el imaginario y en la práctica de los educadores los objetivos más generales que la educación se ha propuesto en el país; es decir, se termina valorando sólo aquello que es objeto de evaluación.

Un tercer sesgo, propio de quienes investigan, proponen agendas y formulan políticas, se puede denominar como *reduccionismo racionalista* que consiste en confundir los fenómenos con las explicaciones de los mismos. El fenómeno del aprendizaje se produce a través de procesos de interacción entre el docente y los alumnos y

² En general las interpretaciones de los economistas se inclinan más por el enfoque conductista, en tanto que entre los gremios docentes priman las concepciones humanistas o críticas. La calidad de la educación siempre está en el centro del debate y es una aspiración constante de los sistemas educativos de todos los países.

de éstos entre sí, y lo que cada uno aporta hace que el aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso. Las explicaciones sobre por qué a niveles agregados se producen o no aprendizajes, se derivan de las evaluaciones de calidad que consideran los factores asociados con dichos logros. El sesgo en este caso es suponer que modificando positivamente los factores estudiados, se producen de modo inmediato y mecánico mejoras en los aprendizajes. Si bien la modificación de los factores que limitan el aprendizaje es un aspecto importante a considerar, esto no resuelve automáticamente el problema, dada la importancia de las dimensiones subjetivas, relaciones y emociones, en el fenómeno del aprendizaje, cuya transformación es más compleja e imprevisible (Rojas, 2006).

La falta de conocimientos y capacidades para afectar más directamente lo que ocurre en las aulas y la dificultad de incorporar las dimensiones subjetivas en el análisis, ha entrañado que el debate de la calidad en el ámbito de las políticas se haya centrado en enfoques provenientes del campo económico, dando gran importancia a aspectos tales como eficacia, eficiencia o competitividad; medidas que, aún siendo necesarias, no han mostrado ser suficientes para resolver los problemas de la baja calidad de la educación.

En los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es “calidad de la educación”. La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al creci-

miento económico, el acceso al empleo y la integración social. La riqueza del marco ético se refleja también en la legislación internacional, la cual constituye un punto de partida indispensable para cualquier debate amplio sobre la calidad de la educación.

2. Educación de calidad para todos desde un enfoque de derechos humanos

Como se ha comentado, la calidad implica hacer un juicio de valor; pero, ¿respecto de qué? ¿Qué cualidades debe reunir y por qué?

En el *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo* (UNESCO, 2005a), se menciona que una educación de calidad debería abarcar tres dimensiones fundamentales: el respeto de los derechos, equidad y pertinencia. A estas dimensiones habría que añadir la relevancia, así como dos de carácter operativo: eficacia y eficiencia.

La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia.

2.1. El ejercicio del derecho a la educación

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como

personas y como especie y contribuimos al desarrollo de la sociedad. Como señala Fernando Savater (2006), el ser humano es un ser inconcluso que necesita permanentemente de la educación para desarrollarse en plenitud, por lo que la finalidad de la educación es cultivar la humanidad. Este carácter humanizador implica que la educación tiene un valor en sí misma y que no es únicamente una herramienta para el crecimiento económico o social, aunque también lo sea, como suele percibirse desde visiones más utilitaristas. El pleno desarrollo de la personalidad humana es la principal finalidad que se le atribuye a la educación, tanto en los instrumentos de derechos humanos de carácter internacional como en la legislación de los diferentes países. En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), se expresa que la educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. En el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (ONU/ECOSOC, 1966), se agrega el desarrollo del sentido de dignidad y capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. En la *Convención sobre los Derechos del Niño* (UNICEF, 1989), se añade a esto la finalidad de inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural, de su identidad cultural, su idioma y sus valores, y el respeto de los valores nacionales y de otras civilizaciones. El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamen-

tales y, en consecuencia, de la ciudadanía.

Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación. Esto supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover. Los servicios pueden ser diferidos, pospuestos y hasta negados, mientras que un derecho es exigible y justiciable por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto (Muñoz, 2004).

El acceso es un primer paso en el derecho a la educación, pero su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, con aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven. Es decir, el derecho a la educación es el derecho a aprender a lo largo de la vida. Un acierto importante del movimiento de Educación para Todos ha sido precisamente poner el acento en las necesidades básicas de aprendizaje, constituyendo una especie de metáfora para recordarnos que el objetivo de cualquier acción educativa es que haya aprendizaje (Ferreiro, 1998).

“La educación es un derecho humano fundamental, y -como tal- es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y de la estabilidad de cada país y entre naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los

sistemas sociales y económicos del siglo XXI”.

Fuente: UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.*

El aprendizaje no se circunscribe a una etapa concreta de la vida ni al contexto de la escuela, sino que empieza en el nacimiento, incluso antes, continúa a lo largo de la vida y tiene lugar en múltiples ámbitos, no necesariamente escolares. En el *Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar* (UNESCO, 2000), se establece que todos los niños han de tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos.

“*Toda persona tiene derecho a la educación.*

La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas

para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Fuente: Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26.*

El aprendizaje a lo largo de la vida requiere ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso; facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo.

Significa también facilitar diferentes itinerarios formativos y el establecimiento de puentes entre ellos, posibilitando que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional (UNESCO/OREALC, 2002).

El ejercicio del derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad y obligatoriedad y en el derecho a la no discriminación y a la plena participación; aspectos que se desarrollan a continuación.

2.1.1. Obligatoriedad y gratuidad de la educación: condiciones fundamentales para asegurar el derecho a la educación

La obligatoriedad y gratuidad de la educación son dos condiciones fundamentales para garantizar el derecho a la educación presen-

tes en los instrumentos de derechos humanos de carácter internacional mencionados. En ellos se establece que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria y que la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y progresivamente gratuita. En relación con la educación superior, se señala que debe hacerse accesible a todos en función de los méritos de cada uno.

En el Marco de Acción de Dakar se señala que todos los Estados deberán cumplir la obligación de ofrecer una educación primaria gratuita y obligatoria, de conformidad con los instrumentos anteriormente mencionados, lo cual se ve reflejado en uno de sus seis objetivos. Sin embargo, en la mayoría de los países de la región la educación obligatoria supera la educación primaria, por lo que la gratuidad deberá asegurarse más allá de este nivel.

La educación obligatoria ha de entenderse como un deber para los niños y sus familias, y también para el Estado. Los padres no pueden negarse a la educación de los hijos y el Estado debe garantizar que todos puedan cursar la educación obligatoria, eliminando los obstáculos financieros y de otra índole que impiden la conclusión de los años de estudio considerados obligatorios en cada país.

En relación con la obligatoriedad surgen dos debates: el primero está relacionado con la asimilación de la educación básica o fundamental con la educación obligatoria, y el segundo tiene que ver con la duración de la misma.

La educación obligatoria se ha equiparado tradicionalmente con la educación básica, -cuya duración varía entre los países-, la cual ha de garantizar la satisfacción de todas las necesidades básicas de aprendizaje. Los sis-

temas educativos están organizados de forma rígida y lineal, de tal forma que las personas tienen una sola oportunidad y como si, una vez finalizada la educación obligatoria, ya no tuviera sentido hablar de educación básica.

Sin embargo, esto debería redefinirse a la luz del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, que dota de un nuevo sentido a la educación.

Por dos razones la educación básica no es una característica exclusiva de la educación obligatoria. Por un lado, porque en las diferentes etapas de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas y que, no por el hecho de surgir en edades más o menos alejadas de las propias de la educación obligatoria, dejan de serlo (Coll y Martín, 2006). Por otro lado, porque las necesidades básicas de aprendizaje que forman parte de la educación obligatoria pueden ser satisfechas en otras edades diferentes a las establecidas legalmente para cursar dicha educación. Al respecto, es urgente ampliar y mejorar la oferta educativa para los jóvenes y adultos que no han culminado su educación básica y ampliar y mejorar los programas de alfabetización para quienes lo requieran. Esta visión más amplia de la educación básica exige avanzar hacia sistemas educativos más flexibles y con mayores puentes (salidas y entradas) entre los diferentes niveles y modalidades educativas, para satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje en cualquier momento de la vida.

En cuanto a los años que debe abarcar la educación obligatoria, hay que preguntarse cuál ha de ser la duración mínima en países con grandes desigualdades como los de la región, con el fin de extender las oportunidades educativas para aquellos que están en

situación de mayor desventaja social y educativa. Todos los países han realizado importantes esfuerzos para ampliar los años de la educación obligatoria, que oscila entre 6 y 13 años. Esta obligatoriedad legal, sin embargo, no ha sido garantía suficiente para que todos los niños y niñas en edad escolar tengan acceso a la educación y puedan finalizar los años de escolaridad previstos en las respectivas normativas de los países.

Según datos de la CEPAL (1998), las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, mientras que aquellos que crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos. Esto significaría que una escolaridad obligatoria de 12 años sería el umbral mínimo deseable para superar la pobreza y asegurar la igualdad de oportunidades, pero esto no tiene un efecto lineal. En efecto, si bien las nuevas generaciones tienen más niveles de estudio en todos los estratos socioeconómicos, esto no se ha traducido en mayor movilidad social, porque las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos (Reimers, 2002). El umbral para salir de la condición de pobreza y acceder a empleos más dignos y productivos se traslada cada vez más hacia mayores exigencias, por lo que hoy en día la educación secundaria es fundamental para salir de la pobreza y la educación terciaria es la que puede hacer la diferencia para lograr una mayor movilidad social.

Considerando el valor intrínseco de la edu-

cación para el crecimiento y la dignidad de las personas, un mayor nivel educativo de toda la población es un elemento crucial para el desarrollo humano de un país, independientemente de su retorno en términos económicos o de movilidad social. Un mayor número de años de estudios es fundamental, tanto por lo que se refiere a las posibilidades para acceder al conocimiento y al mundo laboral, como por la influencia positiva en la educación de los hijos.

La extensión del número de años de educación obligatoria está asociada con otro debate: cuándo ha de empezar y finalizar. La mayoría de los países de la región ha ampliado la educación obligatoria hacia la educación secundaria, abarcando en la mayoría de los casos la educación secundaria baja. No obstante, especialmente en la última década, un buen número de países han establecido el inicio de la educación obligatoria a los cinco años y, en algún caso, a los cuatro. En otros países, sin ser obligatoria, las políticas educativas se han propuesto como meta la universalización progresiva de los tramos de edad de cinco y cuatro años.

Numerosas investigaciones han mostrado que la educación en los primeros años tiene una gran incidencia en el desarrollo de los seres humanos y altos retornos sociales y económicos, siendo fundamental para el logro de los objetivos de Educación para Todos, razón por la cual los países de la región están iniciando antes la educación obligatoria. La obligatoriedad en esta etapa también puede entenderse como el deber del Estado de ofrecer plazas suficientes en las distintas modalidades y programas para satisfacer la demanda de las familias, espe-

cialmente de aquellas que viven en situación de mayor vulnerabilidad, aunque no sea una obligación para los niños ni sus familias asistir a ellos.

La ampliación hacia la educación media también tiene ventajas que es preciso considerar. La principal es que la educación obligatoria no finalice antes de la edad mínima laboral en cada país, de forma que aquellos estudiantes que no continúen estudios puedan acceder a un puesto de trabajo, lográndose así la continuidad entre la vida escolar y la vida adulta.¹ Asimismo, debería armonizarse la finalización de la educación obligatoria con la edad de responsabilidad penal.

En todo caso, el debate sobre la obligatoriedad debería situarse en el marco de la Educación para Todos a lo largo de toda la vida, que tiene dos propósitos diferentes y complementarios entre sí; uno se refiere a un aspecto temporal (a lo largo de toda la vida) y el otro a su extensión social (para todos). Ambos responden al principio de que la educación, en todos sus niveles, es un derecho “de toda persona” tal como establece la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Brovetto, 1999).

2.1.2. La escuela pública gratuita garantiza el derecho a la educación

La obligatoriedad es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el derecho a la educación; para que éste sea efectivo es preciso asegurar la gratuidad. Sin

embargo, ésta es una asignatura pendiente en la región, pese a estar consignada en los marcos normativos de muchos países.

Para garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación, los países de la región establecieron desde muy temprano, en su vida como naciones independientes, sistemas de escuelas públicas cuyos servicios eran financiados por el Estado. Dado el rol fundamental que juegan en asegurar la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación, especialmente para quienes más necesitan de ella, es preocupante su debilitamiento y la ampliación de la brecha con las escuelas privadas. Hay un creciente desequilibrio entre la inversión pública y la privada y la frontera entre ambas se ha desdibujado, debido al pago de aranceles y otros gravámenes que se han establecido en la escuela pública, transfiriendo gran cantidad del costo educativo a las familias.

Las barreras financieras que enfrentan los niños y sus familias se pueden clasificar en tres tipos: *gastos directos* como los aranceles de matrícula, las cooperaciones “voluntarias” a las escuelas; la compra de útiles escolares y libros de texto; los *indirectos* que corresponden a uniformes, comida y transporte; y el *costo oportunidad*, que se genera cuando los niños asisten a la escuela en lugar de trabajar y contribuir a la economía familiar. En algunos casos, los padres también asumen la construcción de las aulas u otras dependencias mediante su trabajo o cuotas. Estos gastos resultan muy onerosos para las familias de escasos recursos, dándose la paradoja que éstas dedican una mayor proporción de sus ingresos a la educación que las familias con mejor situación económica (Tomasevski, 2006).

¹El Convenio sobre la edad mínima para acceder a un empleo (OIT, 1973) recomienda elevar progresivamente la edad mínima de admisión al empleo, la cual no debería ser inferior a los 15 años, y excepcionalmente a los 13 años, siempre y cuando el empleo no perjudique su asistencia a la escuela.

Las escuelas públicas deben propender a eliminar todo gasto familiar que se convierta en un obstáculo para matricularse y asistir a ellas, aunque esto no es suficiente. Hoy en día se hacen cada vez más necesarias medidas complementarias orientadas a compensar “el costo de oportunidad”, como algunas que se han implementado en diferentes países de la región.

Una discusión más reciente, se refiere a la contribución de diversas formas mixtas de educación; instituciones educativas de propiedad privada o comunitaria que operan con financiamiento público. Dichas instituciones contribuyen a hacer efectivo el derecho a la educación, y son una clara manifestación de tal libertad en aquellos países cuyo ordenamiento jurídico consagra la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a elegir. En la medida que operan con fondos públicos; tienen que estar sujetas al escrutinio público del uso de los fondos que reciben, que han de estar dirigidos de modo riguroso y estricto a la prestación del servicio educativo, sin discriminación de ninguna naturaleza.

La escuela *privada* también contribuye a hacer efectivo el derecho a la educación, en la medida que ofrece un servicio educativo. Sin embargo, dado que éste no es gratuito y que no opera con fondos públicos, la relación de las escuelas privadas con los educandos y sus familias es una relación entre privados. Este tipo de oferta debe acatar la legislación vigente en cada país y ser

coherente con los fines que se la asignan a la educación, tanto en los instrumentos de carácter internacional como en las constituciones y leyes de educación de los países.

En América Latina y El Caribe –con la excepción de Cuba que sólo tiene escuelas públicas– es posible constatar que los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos de éstas son menores que los de las privadas (UNESCO/OREALC, 2001) lo cual refuerza los argumentos de quienes postulan la privatización como única garantía de calidad. Sin embargo, hay evidencias que muestran que los mayores logros de las escuelas privadas son el resultado, en gran medida, de procesos de selección y exclusión de estudiantes, y que la educación privada no necesariamente incrementa la calidad del sistema en su conjunto.¹ El resultado de esos procesos conduce a una estratificación de los alumnos en la que el logro de los aprendizajes está altamente asociado con el contexto socioeconómico y capital cultural de las familias, situación que atenta contra la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación.

Hacer efectivas las garantías constitucionales para una educación gratuita de calidad pasa necesariamente por un aumento de la inversión pública y una distribución con criterios de equidad. Estos aspectos serán desarrollados en el capítulo IV sobre el financiamiento.

2.1.3. El derecho a la no discriminación y a la plena participación

Asegurar el derecho de todos a una educación de calidad requiere ineludiblemente asegurar el derecho a la no

¹ En un estudio realizado en Chile por McEwan y M. Carnoy (2000), se evidenció que los resultados de los colegios particulares subvencionados laicos obtenían un puntaje ligeramente menor que los de los colegios municipales, en las pruebas de medición de la calidad. No así los privados religiosos, que obtenían puntuaciones significativamente más altas que aquellos de colegios municipales de similar estrato socioeconómico.

discriminación. Todas las personas se desarrollan mejor como seres humanos si tienen la oportunidad de participar con los demás en cualquier actividad de la vida humana, por ello nadie debería sufrir ningún tipo de restricción que limite dicha participación, sea por motivo de su origen social y cultural, género, edad, pensamiento político, creencias religiosas u otros aspectos.

La preocupación por el acceso de toda la población a una educación de calidad fue el motivo de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990. Una de sus principales recomendaciones fue la de universalizar el acceso a la educación primaria, adoptando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad: aquellos que viven en situación de pobreza o en la calle, trabajadores, poblaciones rurales y alejadas, minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y desplazados por la guerra y personas con discapacidad.

Diez años después, en el *Foro Mundial de Educación para Todos* de Dakar, quedó de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos realizados por los países y el sistema de Naciones Unidas, aún quedaba un largo camino por recorrer para que todas las personas, sin excepción, accedieran a una educación básica de calidad. En esta oportunidad se ratificaron los objetivos de Educación para Todos hasta 2015, y se destacó la necesidad de prestar especial atención a los alumnos en situación de vulnerabilidad, a los jóvenes fuera de la escuela, a los adultos analfabetos o a aquellos que tienen necesidades especiales de aprendizaje.

Los principios básicos que orientan la

educación han de ser los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición, pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados o recomendaciones específicas para ciertos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad. Desde el sistema de Naciones Unidas, se han impulsado diversas convenciones y declaraciones con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación, las cuales han sido adoptadas en mayor o menor medida por los países de la región.

En el ámbito de la educación, el instrumento internacional más potente es la Convención contra toda forma de Discriminación *en Educación*. En ella se considera la discriminación como cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otros tipos de opinión, origen social y económico, país de origen, que tiene como propósito o efecto: i) que determinadas personas o grupos tengan limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo; ii) el establecimiento o mantenimiento de sistemas educativos separados o instituciones para personas o grupos; iii) inflingir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana (UNESCO, 1960).

La no discriminación significa, en última instancia, que todos los individuos o grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural.

La discriminación en educación de individuos o grupos suele reproducir los prejuicios y estereotipos presentes en la socie-

dad, los cuales son el reflejo de los grupos de poder dentro de la misma. Las prácticas discriminatorias al interior de los sistemas educativos conducen a la exclusión y la desigualdad, y fortalecen los patrones de reproducción social.

Asegurar el derecho a la no discriminación exige eliminar las diferentes prácticas que limitan, no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. La selección y expulsión de alumnos son prácticas muy extendidas, no sólo en las escuelas privadas sino también en aquellas que son financiadas o subvencionadas por el Estado. Estas prácticas pueden ser más o menos sutiles y se basan en el origen social y cultural de los alumnos, en situaciones de vida (embarazo, VIH/SIDA) y en las capacidades de los estudiantes. La selección de alumnos por su nivel de competencia es posiblemente la más frecuente en escuelas de diferentes estratos socioeconómicos y modalidades de gestión, y afecta en mayor medida a aquellos con necesidades educativas especiales, que son los más excluidos de la educación dentro de la región.

Las prácticas discriminatorias, además de afectar la dignidad de los alumnos, en tanto sujetos de derechos, tienen dos efectos muy negativos. En primer lugar, limitan el encuentro entre estudiantes de diferentes contextos y culturas, afectando a la integración y la cohesión social. En segundo lugar, conlleva la concentración de aquellos con mayores necesidades educativas en determinados centros, especialmente los públicos de zonas desfavorecidas, lo cual dificulta enormemente la adecuada atención de los alumnos con los recursos disponibles.

El derecho a la no discriminación está estrechamente relacionado con la participación que es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de sociedades más inclusivas. La exclusión va más allá de la pobreza, porque tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar.

Participar no sólo es tomar parte de una actividad. Es también la posibilidad de compartir decisiones que afectan a la propia vida y a la de la comunidad en la que uno vive; es decir, es el derecho a expresar la propia opinión, que es una de las libertades fundamentales de las sociedades democráticas. La participación involucra procesos democráticos de toma de decisiones considerando los puntos de vista de todos los actores de la comunidad educativa, constituyendo un mecanismo fundamental para el ejercicio de los derechos de padres, profesores y alumnos. La participación es esencial, no sólo para que las comunidades sean protagonistas y responsables de su propia acción educativa, sino también para que haya una mayor transparencia al tener un control directo sobre las decisiones y los resultados de las diferentes acciones.

En el ámbito educativo, hacer efectivas la no discriminación y la plena participación exige el desarrollo de escuelas inclusivas en las que se eduquen todos los niños y todas las niñas de la comunidad, independientemente de su condición social y cultural, su género o características personales. Este aspecto se desarrolla con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Los países suelen seguir tres etapas

para asegurar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación:

Segregación: *se concede el derecho a la educación a aquellas personas a las que se les ha denegado históricamente o que siguen excluidas, pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados.*

Integración: *los grupos admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su origen social y cultural, su género o sus capacidades. El sistema educativo mantiene su “status quo”.*

Inclusión: *exige la transformación de los sistemas educativos, adaptando la oferta educativa y la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.*

Fuente: *TOMASEVKI, Katarina (2006). The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report.*

Apartado.

En los países de la región existen postulados sobre el derecho de todo estudiante a no ser discriminado; el derecho de ambos géneros a recibir una educación que asegure su pleno desarrollo. Sin embargo, son aún muy pocos los que cuentan con regulaciones y sanciones para evitar discriminaciones en los procesos de admisión o expulsión de alumnos de las instituciones educativas e instancias de

vigilancia y garantía del derecho a no ser discriminados.

Fuente: *UNESCO (2007). Situación educativa en América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Cáp. 2.*

2.2. La equidad es una condición esencial de una educación de calidad

Es una realidad que los niños y las niñas de la región llegan a la escuela en condiciones muy desiguales y, en muchos casos, éstas se acentúan debido a factores internos de los sistemas educativos, tales como la segregación socioeconómica y cultural de las escuelas; la desigual distribución de las oportunidades educativas; las escuelas que atienden a estudiantes de contextos de pobreza que, salvo excepciones, tienen menores recursos y cuentan con personal menos cualificado; y los procesos educativos que tienden a discriminar a aquellos estudiantes con capital cultural distinto al dominante y que comúnmente provienen de familias de menores ingresos económicos o de otras etnias y culturas.

Las tensiones entre calidad y equidad, y entre inclusión y segregación, son objeto de controversia en numerosos países del mundo. Al respecto, es posible identificar tres posiciones ideológicas que tienen consecuencias distintas en la equidad y la inclusión (Marchesi y Martín, 1998).

Desde posiciones *ideológicas más liberales*, se piensa que no es posible lograr un alto nivel de excelencia con todos, porque se corre el riesgo de bajar las expectativas de calidad y ofrecer una educación peor a todos. Se utiliza la competitividad entre las escue-

las, la libertad de elección del centro y la información sobre los resultados de las escuelas como mecanismos para promover una mayor calidad. En este enfoque, las escuelas, presionadas por obtener los mejores resultados, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y difícilmente los estudiantes que viven en contextos sociales más desfavorecidos suelen tener acceso a los centros que tienen una imagen de mayor calidad. Desde esta concepción, se prima la excelencia aunque ello pueda llevar a un nivel menor de equidad en el conjunto del sistema educativo.

En las *ideologías igualitarias*, se considera que los centros deben tender a ser iguales y se refuerzan los elementos compensatorios para conseguir una mayor igualdad de oportunidades, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad y la equidad.

La *ideología pluralista*, finalmente, compara con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público y su rechazo a la regulación de ésta por las reglas del mercado.

Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección del centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la iniquidad. Se proporcionan mayores recursos a los que están en zonas más desfavorecidas y se desarrolla una normativa común que pueda ser adaptada por los centros, de acuerdo con su realidad.

Desde la perspectiva de la Oficina Regio-

nal de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisolubles.

Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.

Equidad no es lo mismo que igualdad, aunque estén estrechamente relacionadas. La asimilación entre ambos conceptos ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todos que han profundizado las desigualdades. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, porque tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad.

Asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos exige, por tanto, garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir proporcionar más a quien más lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

No basta con brindar oportunidades, es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006). Este aspecto es de vital importancia, porque desde ciertos enfoques se considera que la única obligación de los sistemas educativos es igualar las oportunidades y, a partir de ahí, que todo quede en manos de los alumnos, es decir, de los “méritos” y “esfuerzos” que realicen. Sin embargo, cabe preguntarse si esto es real y justo en sistemas educativos tan fragmentados y desiguales como los de América Latina y El Caribe.

Considerar los “méritos” como elemento de la equidad educativa es problemático, al menos en la educación básica. El desarrollo y el aprendizaje son de naturaleza interactiva y dependen, no sólo de las capacidades del individuo, sino también de las características de los entornos en los que se desarrolla y aprende, por lo que los estudiantes de ambientes desfavorecidos, aún teniendo las capacidades y realizando el esfuerzo, siempre estarían en situación de desventaja si no se les ofrecen recursos y apoyos adicionales.

Si se parte de la base de que la equidad es un principio ordenador de diversidades en torno a una igualdad fundamental, hay que preguntarse cuáles son las igualdades fundamentales que han de orientar las políticas de equidad en educación. Desde un enfoque de derechos, como ya se ha comentado, no basta con la *igualdad de acceso*, sino que es preciso avanzar hacia la *igualdad de condiciones* para que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus

potencialidades y alcanzar los mejores resultados; es decir, puedan ejercer el derecho a aprender.

En este sentido, se puede hablar de tres niveles estrechamente vinculados entre sí:

2.2.1. *Equidad de acceso*

Cuando las oportunidades de acceder a los diferentes niveles educativos, o a alguna acción o programa, son las mismas para todos, sin distinción de ninguna naturaleza. El pleno acceso de toda la población a la educación y la continuidad de estudios requieren que el Estado asegure escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos.

a) Disponibilidad. Las instituciones y programas educativos deben estar distribuidos en forma suficiente a lo largo de todo el país. Esto depende de numerosos factores, como construcciones escolares; docentes preparados; materiales didácticos y otros elementos deseables tales como computadores y el poder acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este último aspecto es cada vez más crucial en el caso de escuelas ubicadas en medios desfavorecidos, para que no se siga ampliando la brecha digital y, por tanto, la iniquidad en el acceso al conocimiento.

b) Accesibilidad. Las instituciones y programas educativos deben ser accesibles a todos, sin ningún tipo de discriminación. La accesibilidad abarca los siguientes elementos (ONU/ECOSOC/UNESCO, 2003):

- *Accesibilidad física.* La educación debe tener lugar en un entorno físico seguro y las escuelas deben estar a una distancia razona-

ble del lugar de residencia de los alumnos o llevarse a cabo modalidades que utilicen las nuevas tecnologías. Es importante eliminar las barreras arquitectónicas para facilitar el acceso, la movilidad y la autonomía de los alumnos, especialmente de aquellos con discapacidad.

- *Accesibilidad al currículo.* Determinados alumnos y alumnas pueden requerir medios o ayudas especiales para acceder al currículo y participar en las actividades educativas en igualdad de condiciones. Esto significa, por ejemplo, asegurar el derecho de los niños a aprender en su lengua materna, o que los niños con discapacidad cuenten con el equipamiento y los materiales necesarios que les faciliten el acceso a los aprendizajes establecidos en el currículo escolar y la participación en las actividades educativas.

- *Accesibilidad económica.* La existencia de costos de matrícula u otros gastos en uniformes, transporte, libros o materiales es, como se ha comentado, un gran impedimento para el ejercicio del derecho a la educación, pues muchos padres no los pueden costear.

Desde el punto de vista político, la igualdad de oportunidades para el acceso y la continuidad de estudios, plantea problemas ligados con una doble libertad (De Ketele, 2004):

- *Libertad de enseñanza (educación pública, privada o subvencionada).* La libertad de enseñanza no puede ir en detrimento del derecho a una educación de calidad para todos, lo cual exige que tanto las instituciones públicas como privadas ofrezcan una educación de calidad y sean coherentes con las finalidades que persigue la educación. Es preciso hacer compatible la igualdad de todos ante la educación con la pluralidad de

opciones y de modelos de escuela que garanticen el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos. En la Convención de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se determina que la libertad de individuos u organizaciones para establecer instituciones educativas conlleva la obligación de ofrecer una educación que sea coherente con las finalidades de la educación expresadas en su artículo 13, debiendo reunir ciertos estándares mínimos relacionados con la admisión, el currículo y la certificación. Esto, como se verá más adelante, requiere potenciar el rol regulador y supervisor del Estado para asegurar que las condiciones en las que operan los centros educativos no violen el derecho a la educación, por ejemplo regulando y sancionando la selección o expulsión de estudiantes.

- *La libertad de opción de los padres.* La libertad de los padres a elegir la escuela para sus hijos está establecida en diferentes instrumentos de Derecho Internacional y en las leyes de muchos países; sin embargo en los hechos, muchas familias –sobre todo las de escasos recursos– no pueden ejercer este derecho por varias razones: la desigual distribución de las escuelas en el país, los costos económicos, directos o indirectos, y las prácticas de selección del alumnado presentes en muchos centros. La libertad de los padres para elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, no debe confundirse con la libertad de las escuelas para escoger a sus alumnos. Para que la elección de los centros asegure la igualdad de oportunidades, las normas de admisión han de ser públicas y comunes para todos los centros, y la proximidad al domicilio ha de ser un elemento prioritario cuando hay más demanda que pla-

zas escolares. En relación con el acceso a la educación, el desafío en la región es reducir las brechas en la educación inicial, secundaria y terciaria entre estudiantes de distinto origen social y cultural. En la educación primaria, aunque no se ha logrado la universalización en algunos países, el desafío es la continuidad y conclusión de estudios, porque ciertos alumnos no pueden culminar la educación obligatoria por diferentes motivos: no contar con escuelas completas a una distancia razonable; la falta de pertinencia del currículo y de la enseñanza; la rigidez de la oferta educativa o los costos educativos. La educación tiene la obligación moral de evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdad de oportunidades educativas y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales.

2.2.2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos

La igualdad de oportunidades en los recursos y en la calidad de los procesos educativos exige un trato diferenciado, pero no discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos, con el fin de lograr resultados de aprendizaje equiparables.

Como sugiere Lasch (1996), mientras que todos no tengan el mismo acceso a los medios para adquirir competencias, la teórica igualdad de derechos no conferirá dignidad a las personas y éstas no serán más que idealmente iguales. Las acciones de educación compensatoria, de acción afirmativa o de discriminación positiva que se están reali-

zando en los países de la región estarían dentro de esta tendencia.

La equidad en los recursos y en los procesos requiere entre otras cosas: un currículo amplio y flexible que sea pertinente para todos los estudiantes; recursos y apoyos adicionales para todos aquellos que, por diferentes causas, los necesitan para avanzar en su aprendizaje; la asignación de los docentes más competentes a aquellas escuelas y/o grupos de alumnos que tienen mayores necesidades; calendario escolar adecuado con las distintas necesidades; asegurar el derecho a aprender en la lengua materna; materiales educativos pertinentes; y la redistribución equitativa de los recursos humanos, financieros y materiales.

2.2.3. Equidad en los resultados de aprendizaje

Aspira a que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades. Es decir, que las diferencias en los resultados no reproduzcan las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionen sus opciones de futuro. La equidad en los resultados también está relacionada con los años de estudio cursados por los estudiantes.

La verdadera equidad es más que garantizar el acceso y la permanencia en la educación; implica una *democratización en el acceso y apropiación del conocimiento*. Como dice Amartya Sen (1999), la verdadera igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y aumentar las capacidades de las personas para elegir.

El debate en este punto es cuál ha de ser el nivel de igualdad: ¿Un piso común? ¿Respecto de qué? La idea de un piso mínimo o básico para todos, si bien es políticamente atractiva, ha encontrado cierta oposición por ser susceptible de entenderse como una limitación del derecho a la educación concebido de un modo más ambicioso e igualitario (Bellei, 2006). En otros casos, sin embargo, la crítica es que los aprendizajes mínimos en muchos casos se convierten en máximos, lo cual genera que muchos alumnos, especialmente los que tienen un menor capital cultural o distinto al escolar, no los alcancen y pasen a engrosar las altas tasas de repetición y de abandono presentes en la región. La sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países atenta contra la calidad de la educación.

La necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los alumnos es una constante en el debate pedagógico. Si bien este aspecto se desarrolla en mayor profundidad en el apartado de relevancia, es importante destacar que en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990, se llegó a cierto consenso al establecer que las necesidades básicas comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (alfabetización, expresión oral, aritmética y resolución de problemas) como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.

En el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, se dio un paso hacia adelante al señalar que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad, para lo cual se proponen cuatro pilares para el aprendizaje: *aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos* (UNESCO, 1996). Estos pilares han sido considerados en las reformas curriculares de algunos países de la región.

Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es un deber de los sistemas educativos que todos los alumnos desarrollen unas mismas competencias que les permitan la participación y actuación en la sociedad y el desarrollo del proyecto de vida, pero también se ha de ofrecer la oportunidad de incorporar otros aprendizajes que sean relevantes en función de los diferentes contextos y culturas y de los múltiples talentos, intereses y motivaciones de cada persona. Para que esto sea posible, es necesario apoyar a las escuelas y a los docentes a través de formación, orientación, materiales educativos y recursos de apoyo.

La región ha tenido grandes avances en la igualdad en el acceso, pero tiene que dar un salto hacia la igualdad en la calidad de la oferta educativa y en los resultados de aprendizaje, es decir, que ningún estudiante aprenda menos por su procedencia social, cultura, condiciones personales o el lugar donde habite.

2.2.4. Hacia sistemas educativos más inclusivos y escuelas más plurales y democráticas

Como se afirmó en el capítulo anterior, América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, caracterizada por sociedades altamente fragmentadas, debido a la persistencia de la pobreza y la desigual distribución de ingresos. Unas de las consecuencias más fuertes del modelo económico predominante son el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población (Tedesco, 2004). Los sistemas educativos reflejan esta fragmentación social y cultural y la discriminación presentes en la sociedad, por lo que la escuela difícilmente puede cumplir con una de sus funciones principales, que es asegurar una mayor igualdad y promover la movilidad social.

La segregación social y cultural de las escuelas limita el encuentro entre diferentes grupos y da lugar a circuitos educativos diferenciados donde existen centros de muy diferente calidad (públicos y privados). Ante esta situación no es de extrañar que, tanto en el ámbito internacional como al interior de los países, el término inclusión o educación inclusiva haya adquirido especial significación, aunque no siempre se entiende adecuadamente este concepto. En algunos casos, se piensa que es una nueva forma de denominar a la educación especial, en otros se utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la

educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas integrales de inclusión. La inclusión no es un mero cambio técnico u organizacional, sino un movimiento con una clara filosofía, cuya principal aspiración es asegurar para toda la población el derecho a una educación de calidad, pues existe un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes, además de aquellos con discapacidad, que tiene negado este derecho. *La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados* (UNESCO, 2005b). Desde esta perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos, por lo que ha de concebirse como una política del ministerio de educación en su conjunto y de otros ministerios como los de salud, bienestar social o economía.

Una de las finalidades de la inclusión es enfrentar la exclusión y segmentación social, por lo que una de sus principales señas de identidad es el acceso a escuelas plurales, que son el fundamento para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. La inclusión exige el desarrollo de escuelas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, independientemente de su origen social y cultural y sus condiciones personales. Una mayor inclusión en educación implica fortalecer el desarrollo de la escuela pública, porque ésta tiene como función no sólo facilitar el acceso a la educación de los niños y niñas de ambientes más desfavorecidos sino

también integrar la diversidad.

La inclusión, por tanto, es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO 2005b). Ello exige una transformación profunda de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos, en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible, y la eliminación de los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Este aspecto se desarrolla con mayor profundidad en el apartado de pertinencia.

Las diferencias son inherentes a la naturaleza humana y no una desviación o anomalía que se aleja de “lo normal o frecuente”. Estas se dan entre grupos de individuos (origen social, diferentes culturas, lugar de residencia, etc.), entre individuos dentro de un mismo grupo (diferentes capacidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje) y al interior de cada individuo. Las diferencias no son categorías estáticas y cada persona, niño, niña, joven o adulta, es portadora de un conjunto de ellas, lo que le hace ser única e irreplicable en cada caso.

Es importante no confundir diferencia con desigualdad, aunque un tratamiento inadecuado de las diferencias puede conducir a la desigualdad. La diversidad está presente en todas las escuelas y aulas; sin embargo, se sigue enseñando a los alumnos como si todos fuesen iguales, razón por la cual muchos experimentan dificultades de aprendizaje y

terminan abandonando la escuela.

La respuesta a la diversidad implica asegurar el *derecho a la propia identidad*, respetando a cada quien como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, y dando a cada persona un trato justo que no atente contra su dignidad. La educación en la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Por su parte, la percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad y distinguirse de los otros; es decir aprender a ser.

La gran diversidad cultural y lingüística de la región ha de aprovecharse como una oportunidad educativa. La educación intercultural y bilingüe ha de tener un mayor desarrollo, porque es un factor importante para la calidad de la educación y para la convivencia pacífica. La interculturalidad significa que las relaciones entre las personas que forman parte de las diversas etnias y culturas, se basen en el respeto y se den desde posiciones de igualdad (Smelkes, 2004).

Desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia), sino a la escuela y al sistema. El progreso de los estudiantes no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden o no se le brinden, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela o programa educativo y no tenerlas en otros (Blanco, 2006). La rigidez de la enseñanza, la falta

de pertinencia de los currículos, la falta de preparación de los docentes para atender a la diversidad y trabajar en equipo, o las actitudes discriminatorias, son algunos de los factores que limitan no sólo el acceso, sino la permanencia y los logros del alumnado.

La inclusión es un proceso que nunca acaba, porque constantemente pueden surgir prácticas discriminatorias que afecten a determinados individuos y grupos y que pueden variar de una escuela a otra. En todos los países existen ejemplos de escuelas inclusivas, pero el desafío es que no sean la excepción que confirma la regla. El hecho de que sólo determinadas escuelas sean inclusivas tiene como consecuencia que el resto sean excluyentes, y que aquéllas que son más abiertas a la diversidad, terminen concentrando, como se ha señalado, un alto porcentaje de alumnos con mayores necesidades.

2.3. Relevancia y pertinencia

Relevancia y pertinencia son dos cualidades fundamentales de la educación estrechamente relacionadas entre sí, que responden a las siguientes preguntas: ¿educación para qué? Y ¿educación para quién? Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad, y no sólo las de determinados grupos de poder dentro de ella.

La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente, es decir, si no considera las diferen-

cias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona, las cuales están a su vez mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven.

2.3.1. Relevancia

La relevancia se refiere al “qué y para qué” de la educación; es decir, las intenciones educativas, las cuales condicionan otras decisiones como las formas de enseñar y la evaluación. Como se ha visto, la principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, por lo que ésta es relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en las diferentes actividades de la sociedad, afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno, y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros; esto es, si permite la socialización e individuación de todos los seres humanos. Desde la perspectiva de la UNESCO, la educación para el siglo XXI debería desarrollar competencias relacionadas con *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser*, y *aprender a vivir juntos*.

Una de las finalidades de la educación, junto con el desarrollo integral de las personas, es fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, por lo que la educación será relevante si los estudiantes tienen la oportunidad de conocerlos y vivenciarlos, lo cual significa aprender no sólo conocimientos y habilidades sino sobre todo valores, actitudes y comportamientos. Un ambiente respetuoso de los derechos y un currículo que contemple el aprendizaje de los mismos son dos condiciones “sine qua non” para una edu-

cación de calidad (Muñoz, 2004).

En numerosas ocasiones, el sistema de Naciones Unidas ha planteado la importancia de la educación en derechos humanos, solicitando a sus estados miembros tomar medidas para introducir o estimular en sus sistemas educativos los principios proclamados en la Declaración de los Derechos Humanos, así como la enseñanza progresiva de los mismos en las escuelas primarias y secundarias. Es necesario asegurar que los currículos, los métodos de enseñanza, el entorno educativo y los libros de texto sean consistentes con el aprendizaje de los derechos humanos, y que éstos sean respetados y vividos en el conjunto del sistema educativo. La educación en derechos humanos forma parte, en muchos países, de los denominados temas transversales, lo cual significa que han de estar presentes en todos los contextos y procesos educativos. El conocimiento y práctica de los derechos humanos representa una herramienta fundamental para asegurar el respeto de todos los derechos por todos y para todos.

La relevancia también está relacionada con las finalidades que se le asignan a la educación, en tanto proyecto político y social, en un momento histórico y contexto dados. A la educación escolar se le atribuyen, cada vez más, distintas finalidades y funciones que varían según el modelo de desarrollo del que se parta, de posicionamientos ideológicos y políticos y de las exigencias y necesidades de la sociedad.

Lo que se pretende conseguir con la educación está condicionado tanto por las expectativas de la sociedad como por la concepción que se tenga de la educación misma; ésta puede entenderse como elemento de transfor-

mación o como reproductora de la estructura social, como homogeneizadora de las diferencias o respetuosa de las mismas, y la concepción que se adopte influirá, a su vez, en que se conceda mayor énfasis a ciertos aprendizajes en detrimento de otros (Blanco, 2005).

La selección de los aprendizajes más relevantes que han de promoverse a través de la educación, adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos de ellos pierden vigencia rápidamente. Por otra parte, ante las nuevas exigencias de la sociedad y las presiones de los distintos actores sociales, se van agregando nuevos contenidos al currículo escolar, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes deberían ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas.

La decisión sobre qué aprendizajes son más relevantes debería realizarse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006). Dar respuesta a este conjunto de exigencias puede conducir a una sobrecarga curricular que atentaría contra la calidad de la educación. Hay que hacer opciones porque no todo lo que es importante no puede ni debe enseñarse en la escuela. Los mismos autores plantean una dife-

renciación que, sin estar exenta de dificultades, puede servir de ayuda para seleccionar qué es lo más relevante que debieran aprender los alumnos y alumnas; los aprendizajes *básicos imprescindibles* y los aprendizajes básicos deseables.

Los *básicos imprescindibles* son aquellos aprendizajes que, de no lograrse al término de la educación básica, condicionan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado, comprometiendo su proyecto de vida futuro y ubicándolos en una situación de claro riesgo de exclusión social. Son además aprendizajes cuya adquisición presentaría grandes dificultades más allá del período de la educación obligatoria. Los *aprendizajes básicos deseables* son aquellos que, aún siendo importantes para el desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan negativamente en caso de no producirse, y podrían ser adquiridos sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria. Una vez identificados estos dos tipos de aprendizaje hay que decidir cuáles deben incluirse, y con qué nivel de profundidad, en la educación obligatoria, o en otros niveles educativos.

La idea de esta diferenciación, según los autores, es prestar una mayor atención a aquellas competencias que de no alcanzarse pueden tener consecuencias importantes para el futuro aprendizaje, sirviendo también de referencia para la evaluación y definición de estándares de rendimiento escolar y para la evaluación y acreditación de los aprendizajes. Pero hay que tener especial cuidado en que la educación no se reduzca a los aprendizajes imprescindibles, porque esto limitaría las oportunidades de desarrollo de los estudiantes y, en consecuencia, su derecho a

una educación de calidad.

Otro debate fundamental relacionado con la relevancia tiene que ver con la forma de expresar los aprendizajes básicos, que puede ser bien por contenidos, por competencias o por estándares. Es posible observar una tendencia creciente en la región a definir los currículos por competencias e incluso, en algún caso, a establecer simplemente estándares de aprendizaje. Al respecto, es importante señalar que tanto los contenidos como las competencias y estándares definen, de distinta manera, los resultados esperados de aprendizaje, aunque los estándares definen además niveles de logro respecto de éstos.

Cecilia Braslavsky (2001) entiende por competencias aquellas habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, el saber resultante de saber hacer y saber explicar lo que se hace. La construcción de competencias supone la articulación entre la apropiación del saber y el desarrollo de habilidades cognitivas. Tradicionalmente la pedagogía se ha preocupado más de los conocimientos entendidos como información o conceptos, que del desarrollo de los procedimientos intelectuales para operar sobre el conocimiento y producir nuevos conocimientos.

La definición de los aprendizajes relevantes en términos de competencias es vista como una alternativa para hacer frente a la sobrecarga de contenidos, pero es preciso aclarar que esta opción por sí sola no resuelve el problema. El concepto de competencia implica como se ha visto anteriormente la aplicación de conocimientos que pueden ser de distinta naturaleza (valores, conceptos, habilidades y actitudes), pero para aplicarlos

es preciso primero apropiarse de ellos y movilizarlos. Las competencias necesariamente están asociadas con contenidos aunque éstos no estén definidos de forma explícita en los currículos. La entrada simultánea por competencias clave y por contenidos fundamentales asociados al dominio de las mismas, puede resultar una vía de gran utilidad a la hora de definir los aprendizajes básicos en los diferentes niveles educativos (Coll y Martín, 2006).

En cuanto a la idea de sustituir el currículo por estándares, los múltiples estudios realizados sobre las repercusiones de estas políticas han matizado las posiciones destacando las insuficiencias e incluso los riesgos de actuaciones muy radicales. La necesidad de “alinearse” currículo y estándares, haciendo coherentes y complementarias ambas líneas de actuación, es hoy un principio aceptado por amplios sectores educativos (Coll y Martín, 2006). Los estándares son un instrumento fundamental para la revisión, mejora y actualización del currículo, pero no debieran ser una alternativa al mismo sino un complemento.

2.3.2. *Pertinencia*

La pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación

es el alumnado, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. La “adaptabilidad” es uno de los parámetros establecidos en el ámbito internacional para asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, junto con la accesibilidad, la disponibilidad y la aceptabilidad (ONU/ECOSOC/UNESCO, 2003).

En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles (estados o provincias, escuelas y aulas) en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Es decir, el currículo común con las adaptaciones y diversificaciones necesarias debe ser el referente para la educación de todos los niños y niñas; también para aquellos con necesidades educativas especiales, aunque estén escolarizados en centros especiales.

En buena lógica, los diferentes niveles de toma de decisiones deberían permitir el desarrollo de un currículo a la medida de cada estudiante, pero no pareciera que su existencia haya sido garantía suficiente para lograr una mayor pertinencia en los aprendizajes, debido, entre otros factores, a una cultura de la homogeneización muy instalada en la enseñanza.

La decisión clave es cuánto será el margen de apertura para dar cabida a lo diverso sin que esto sea una sobrecarga para los alum-

nos y docentes, máxime cuando los aprendizajes básicos que se establecen en los currículos nacionales suelen ser más un techo que un piso mínimo. Al respecto, es importante señalar que la respuesta a la diversidad no debe reducirse solamente al espacio de diversificación u optatividad, sino que el currículo común (nacional) también debe considerar la atención a la diversidad, incorporando aprendizajes orientados a la comprensión de las diferencias y al respeto mutuo, o el conocimiento de distintas culturas y religiones, entre otros aspectos.

La adaptabilidad de la enseñanza puede ser promovida mediante procesos de descentralización que favorezcan una real y mayor autonomía de las escuelas para la toma de decisiones, aunque ello tampoco sea garantía suficiente para dar una respuesta adecuada a la diversidad. En muchos casos, la descentralización no se ha acompañado de acciones orientadas a fortalecer las competencias de las autoridades locales y de los docentes, para que sean capaces de concretar el currículo de forma que sea relevante y significativo para todo el alumnado.

Si bien el diseño curricular es un elemento importante para que la educación sea más pertinente, es en las prácticas pedagógicas donde adquiere mayor significación. Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es”, “sabe” y “siente”, - mediatizado por su contexto sociocultural -, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses.

Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, transitando

desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social. “Desarrollar una pedagogía de la diversidad es lo que necesitan los tiempos modernos, si la escuela quiere alzar valores morales fuertes contra las discriminaciones de todo tipo que nos acechan (Ferreiro, 1998). Esta afirmación choca contra una cultura instalada de la homogeneidad en la que se trata a todos los alumnos como si fueran iguales considerando las diferencias como algo anómalo que se aleja de la norma establecida y, por tanto, tienen que ser objeto de programas diferenciados.

La atención a la diversidad es clave para la calidad de la educación, porque la única manera de lograr que los diferentes alumnos aprendan es ajustando las ayudas pedagógicas a sus necesidades específicas, y prestando más ayuda a quienes más la requieren. Los docentes han de planificar las actividades de enseñanza, de forma que se puedan personalizar las experiencias comunes de aprendizaje, para que cada estudiante pueda construir las competencias establecidas en el currículo escolar, tanto común como diversificado. El uso efectivo de un abanico de estrategias es esencial para ajustarse a los diferentes intereses, ritmos, estilos y nivel de competencias de los alumnos. Al respecto, las estrategias de aprendizaje cooperativo han mostrado ser beneficiosas no sólo para el rendimiento académico, sino también para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Las relaciones que se establecen entre los docentes y alumnos, y de éstos entre sí, y el tipo de normas que regulan la vida de la escuela

la, son dos elementos cruciales para asegurar la pertinencia. Creer que todos los alumnos pueden aprender si se les proporcionan las ayudas y recursos necesarios, determina en gran medida las decisiones que se adoptan en las políticas y en las prácticas educativas.

Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos diferentes a los predominantes en la cultura escolar, lo cual puede influir de manera importante en su menor progreso y en el abandono de la escuela. Es fundamental promover la participación de los estudiantes en el establecimiento y control de las normas del centro y aula, para exponer sus intereses e inquietudes, para conectar los aprendizajes escolares con su vida cotidiana y para que todos se sientan representados en la cultura escolar. Los contenidos curriculares que se enseñen tienen que ser reconocidos como valiosos por los estudiantes, así como por sus familias y comunidad.

2.3.3. Hacia la definición de currículos más relevantes y pertinentes

La definición de un currículo que sea relevante y significativo para toda la población enfrenta una serie de dilemas y las decisiones que se adopten estarán mediatizadas por una multiplicidad de factores presentes en los sistemas educativos de cada país. A continuación se señalan muy sucintamente algunos de los dilemas más frecuentes, que debieran más bien considerarse como equilibrios necesarios a alcanzar.

- El *equilibrio entre lo mundial y lo local, o, lo universal y lo singular*, es decir convertirse en ciudadano del mundo sin perder de vista las propias raíces y participando activamente

en la vida de la nación y en las comunidades de base (UNESCO, 1996).

Una educación relevante, desde este punto de vista, es aquella que considera de forma equilibrada las necesidades de aprendizaje derivadas del entorno social y cultural cercano y las relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía mundial.

El dilema entre lo universal y lo local también está relacionado con la pertinencia, razón por la cual ésta no ha de circunscribirse estrictamente a lo local si se aspira a que los alumnos también se sientan y sean ciudadanos del mundo. Un énfasis excesivo en lo local limita enormemente las oportunidades de aprendizaje de los sujetos y, en consecuencia, sus posibilidades de insertarse en un mundo cada vez más global. Por el contrario, una desvalorización de los saberes que aportan los alumnos puede generar dificultades de aprendizaje y de participación en las escuelas y conducir al abandono de los alumnos, al no sentirse acogidos y valorados. El punto, por tanto, es lograr una articulación entre ambos saberes, tomando el conocimiento de lo local no sólo como punto de partida para el aprendizaje de lo global, sino también para el desarrollo mismo de la persona y de la cultura local (Torres, 1998).

- *El equilibrio entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal.* Este dilema es especialmente importante en la educación secundaria donde es preciso ofrecer una formación que prepare tanto para continuar estudios como para insertarse en el mundo laboral.

Para ser competitivos, los países requieren una fuerza de trabajo que pueda adecuarse durante su vida laboral a los acelerados cambios del conocimiento y al avance tecnológico. Por ello, hay que asegurar una educación secundaria para todos y a lo largo de la vida, ya que este nivel educativo

es imprescindible hoy en día para acceder a ocupaciones más productivas.

El predominio en muchos países de la función propedéutica y la visión preuniversitaria de la educación secundaria, ha llevado a que los egresados que no prosiguen estudios superiores tengan grandes dificultades para integrarse eficazmente en la sociedad y en el mundo laboral. Es imprescindible, por tanto, considerar la función orientadora en este nivel educativo, la cual no debe limitarse a la orientación vocacional, sino también a la búsqueda de la identidad y la transición a la vida adulta.

En los programas de educación básica de jóvenes y adultos también debe estar presente lograr un equilibrio entre las necesidades del trabajo y las de desarrollo personal, ya que, por un lado, desean culminar sus estudios de educación básica y, por otro, mayores oportunidades para integrarse al mundo del trabajo en mejores condiciones.

- *El equilibrio ente lo común y lo diverso.* Como se ha expresado, son necesarios unos aprendizajes básicos comunes para todos que aseguren la igualdad de oportunidades y la unidad e integración nacional, incorporando, -al mismo tiempo-, aprendizajes que sean relevantes para las necesidades de determinados grupos o individuos, y para los distintos contextos y culturas en las que están inmersos. La cuestión es cómo acceder a una base común de conocimientos y valores en sociedades tan heterogéneas como las de América Latina y el Caribe.

En relación con la diversidad cultural, es preciso que el currículo común tenga una orientación intercultural para todos, que comprenda un conocimiento de las diferentes culturas y de sus aportes, y el aprendizaje de valores de respeto y comprensión mutua. Pero es

preciso, además, una educación culturalmente pertinente para las poblaciones indígenas que favorezca el logro de los objetivos educativos nacionales, el pleno bilingüismo y el conocimiento y la valoración de la propia cultura (Smelkes, 2004).

El equilibrio entre lo común y lo diverso es especialmente importante en la educación

secundaria, dado que los estudiantes son muy distintos tanto al inicio como al final de la etapa. Estas diferencias exigen establecer trayectos específicos dentro de la educación secundaria que respondan a las peculiaridades de cada tramo de edad, asegurando un pasaje gradual desde la comprensividad hacia la diversificación, sin anular ninguno de estos principios durante toda la educación secundaria. La diversificación en distintas opciones, en todo caso, no debería transformarse en itinerarios discriminatorios, ni limitar el tránsito entre distintas modalidades.

Lo común y lo diferenciado usualmente está relacionado con otra tensión que es la de la centralización/descentralización. Lo común u homogéneo suele asociarse al nivel central, mientras que la descentralización se relaciona con lo diversificado cuya definición o concreción se realiza en diferentes niveles: provincial, local, escuela, etc. (Torres, 1998).

- *El equilibrio entre lo disciplinar y la integración de contenidos.* En este punto surge la interrogante sobre cómo organizar un conocimiento de carácter crecientemente interdisciplinario y en permanente cambio. De igual manera, se plantea la pregunta acerca del peso que hay que dar al conocimiento de las disciplinas, así como a la adquisición de competencias de carácter general.

Desde un enfoque de derechos el centro de la educación es el alumno y no el docente o las

asignaturas. Sin embargo, existe una larga tradición de organizar el currículo y la enseñanza desde las distintas disciplinas sin considerar suficientemente la lógica y características de quién aprende, lo cual conduce, además, a una compartimentación del conocimiento que no representa la realidad ni facilita el aprendizaje.

Las dificultades señaladas se acentúan en la educación secundaria, donde el peso de lo disciplinar es mucho mayor que en la educación inicial y primaria. Tradicionalmente, la educación secundaria ha sido concebida como una yuxtaposición de asignaturas, y cada una de ellas como un listado temático que responde a la lógica de cada disciplina, con la consecuente inflación de contenidos y el trabajo aislado de los docentes.

El debate de lo disciplinar no es nuevo, y no debería centrarse en si hay que abandonar las asignaturas, cuya utilidad no se pone en tela de juicio, sino en cómo presentarlas y estructurarlas. Las disciplinas no son enseñadas por derecho propio, sino por la contribución específica de cada una a la formación integral de los alumnos.

Una organización del currículo más interdisciplinar, en torno a ejes temáticos o determinadas competencias, es fundamental para promover un aprendizaje más pertinente y significativo. Precisamente, muchos alumnos tienen dificultades de aprendizaje porque les resulta difícil relacionar, transferir y generalizar el conocimiento cuando se les presenta de forma fragmentada (Martín, 2006).

2.4. Atributos de la acción pública de la calidad en educación: eficacia y eficiencia

Las secciones precedentes han establecido

que la educación de calidad para todos, en tanto derecho humano fundamental, está asociada a tres dimensiones fundamentales: la equidad, la relevancia y la pertinencia.

Estos atributos básicos de la educación de calidad para todos han de representar las preocupaciones centrales de la propia acción pública en el terreno de la educación. En tanto, la acción pública es la manera como las sociedades contemporáneas se ocupan de los derechos como asuntos que tocan a la colectividad en su conjunto y cuya no garantía merma los principios fundantes de la vida civilizada.

La acción pública en educación, principalmente por medio de la operación de las instituciones estatales representa otro nivel de análisis a considerar a la hora de verificar en qué medida la educación está siendo efectivamente de calidad para todos, pues son estos mecanismos operacionales e institucionales los que traducen o no las voluntades humanas expresadas en el reconocimiento de derechos.

Este análisis, por su parte, supone incorporar a la reflexión dos dimensiones complementarias que hacen a la propia naturaleza de la acción pública. En primer término, es preciso identificar en qué proporción se logran o no garantizar los principios antes descritos y operacionalizados en metas; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una educación de calidad para toda la población. Así, pueden plantearse las siguientes preguntas: ¿En qué medida los niños logran acceder a la escuela?, ¿en qué medida se atiende las necesidades educativas de los adultos?, ¿en qué medida las personas concluyen la educación obligatoria?, ¿en qué medida las personas logran los aprendizajes que corresponde lo-

grar en cada etapa educativa?, ¿en qué medida los recursos y procesos educativos están asignados y organizados de manera que se favorezcan aprendizajes relevantes y pertinentes?, ¿en qué medida estas metas educativas son alcanzadas para todos y no se reproducen diferencias sociales de partida que se traducen en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades?

En segundo lugar, es necesario analizar cómo la acción pública honra el esfuerzo material de la comunidad nacional que asigna a la tarea educativa una determinada cantidad de recursos; es decir, en qué medida la operación pública es eficiente y, al serlo, respeta el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido. La eficiencia, entonces, no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

Por otra parte, existe una importante interacción entre ambas dimensiones porque los problemas de eficiencia impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar metas básicas. Así, por ejemplo, la repetición, y el consiguiente atraso escolar, no sólo implica un desperdicio de recursos, tanto públicos como de las familias, sino que también afecta negativamente las probabilidades de prosecución y culminación de estudios de los afectados. Desde este punto de vista y en concordancia con una concepción de la educación como derecho, el “fracaso escolar”, usualmente entendido como un fracaso de los estudiantes a los que la repetición brinda una “segunda oportunidad”, debe ser más bien visto como un fracaso de la operación del sistema educativo que no garanti-

za a los estudiantes la prosecución fluida de los estudios y, finalmente, reduce sus oportunidades educativas en vez de proporcionar otras nuevas.

Resulta claro, por el propio ejemplo anterior, que los problemas de eficiencia y eficacia se vinculan con las dimensiones centrales de la labor educativa descritas en las secciones precedentes, ya que los problemas de acceso se traducen en no cumplir metas vinculadas a la universalización de servicios. Asimismo, los problemas de adecuada dotación de recursos y configuración de procesos educativos se traducen en trayectorias escolares poco fluidas, con problemas de abandono y repetición que limitan la efectividad y explican desperdicios de recursos; y los aspectos de relevancia y pertinencia actúan sobre las posibilidades reales de asegurar aprendizajes y de cumplir la función habilitadora de la educación.

Las dificultades presentes expresadas en los problemas de operación del sistema (no logro de metas e ineficiencias) tienden a producirse de manera heterogénea en las sociedades, es decir, se distribuyen de diferente manera entre los diversos grupos poblacionales, reproduciendo patrones de desigualdad, exclusión y marginación social que, en último término, definen una operación inequitativa de los sistemas educativos. Así, la eficiencia y eficacia como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan de modo indisoluble con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia y equidad que, en conjunto, definen lo que en este capítulo se ha entendido como una educación de calidad para todos.

LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Dra. Violeta Núñez
Barcelona, julio de 2010

Alain Touraine publica en 2005 un libro de gran interés para la acción social y educativa y, por supuesto, para reflexionar acerca de los modelos que orientan esas prácticas. El título en castellano es: *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Touraine, 2005). El enfoque que da el autor toma un sesgo histórico para ubicar el presente en que vivimos: el fin de la representación social de la sociedad, la entrada en un mundo postsocial y la emergencia de la cultura como espacios de encuentros y derechos. Ciertamente, desde otras perspectivas, es un tema recurrente en diversos estudiosos de la época. Uno de los textos de gran interés al respecto, es de Baudrillard, *Cultura y simulacro* (1978). Allí el autor plantea también “el fin de lo social”, aunque con otros alcances y perspectivas.

A comienzos de 2010, y a lo largo de los meses de enero a marzo, el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), planteó una serie de debates en torno a Pensar el futuro. El 25 de enero, el filósofo francés Sidi Mohammed Barkat expuso sus ideas acerca del Futuro del Trabajo. Se trata de consideraciones muy interesantes que toman como referencia la ola de suicidios acontecidos entre los empleados de France Télécom y que llevaron al autor a indagar aún más en el cambio producido en los ámbitos laborales y el tema del sujeto. Se trata de reflexiones potentes e innovadoras. Vamos a detenernos en algunas de ellas. En una entrevista

que le fue realizada por Martí Font, Barkat señala:

“La evaluación individualizada de la productividad crea una división en el interior de la persona. El trabajador se ha sido transformando en una especie de empleador de sí mismo. En algunos sectores, ciertamente, se le ha concedido un grado considerable de autonomía, e incluso se puede decir que es más libre. Pero lo que sucede es que una parte de sí mismo -el sujeto- va a emplear a la otra parte -el cuerpo- y le va a pedir una serie de cosas. [...] y es así como el cuerpo va a trabajar, no sólo en la empresa, sino fuera de la empresa; por ejemplo, [...] formándose a su propio coste. El trabajo ha desbordado completamente su esfera para invadir la esfera de lo privado. Incluso a los trabajadores se les regala material como ordenadores, teléfonos, etcétera.

P. *¿Para ayudarles a trabajar?*

R. *En realidad para ayudarles a transportar su trabajo fuera del espacio de su trabajo. Ahí es donde empieza el conflicto entre el sujeto que ordena y el cuerpo que obedece. El cuerpo pensante, que es flexible y ligero, no puede serlo más que manteniendo una cierta economía vital; si se le empuja demasiado lejos, es como una máquina a la que se le pide más de la cuenta y se rompe. En lugar de producir ligereza e invención produce pesadez.*“

Lo que ya no funciona son los modelos de interpretación que se corresponden con la representación social de la sociedad. Los planos de ruptura invitan a inventar nuevas maneras para pensar (nos). Claro que, en tanto que actores sumergidos en la situación, señala Badiou, nos es difícil dar cuenta del vacío estructural, del cambio que allí se genera. Por ello, el ejercicio que nos proponen Touraine, Baudrillard, Bauman, Barkat, Castel... es poner en cuestión los saberes adocenados, las verdades al uso, las informaciones y opiniones que traman una época ya extinguida y proponer una explicación, unas hipótesis del cambio. Interrogarnos acerca de las nuevas situaciones y también sobre sus límites (personales, profesionales,...): qué estamos dispuestos a consentir y dónde presentaremos resistencias ante los avances de orientaciones que consideramos insostenibles.

Es importante detenernos un momento en la consideración de algunos de estos planteos, pues pueden orientar nuevas prácticas en el campo de la educación escolar y, a su vez, permitir la intelección de las nuevas modalidades educativas, abiertas a lo social y en diferentes tramos de la vida, no sólo los concernientes a las infancias y las adolescencias.

1. Las hipótesis de Touraine¹ Cambios de paradigma, cambios de época

Touraine propone una clave interpretativa diferente para dar cuenta de la realidad so-

¹ El autor reseñó algunas cuestiones de su libro en una conferencia impartida en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, el 28 de abril de 2006 titulada "De una visión económica a una visión cultural de la sociedad".

cial. Habitualmente se intenta comprender las épocas y las sociedades a través de la definición de sistemas de producción, sistemas de organización del trabajo, tipos de gobierno y otros conceptos similares. Sin embargo, en lugar de definir una situación en términos objetivos (de producción, gobierno, etc.), también existe la opción de hacerlo en términos de construcción de la realidad, de marcos de referencia, de conjunto de categorías a través de las cuales, como si de lentes se tratara, construimos una representación de la situación social, de nuestra propia posición e incluso de nuestras manifestaciones personales. Este momento histórico, para Touraine, se caracteriza por el fin de lo social (con todos los fenómenos de descomposición y de desocialización que van anexos) y la centralidad que, en el nuevo paradigma, tienen el sujeto y los derechos culturales. En particular, tiende a desaparecer toda referencia a la sociedad como principio de legitimidad de las conductas sociales en beneficio de un sujeto particular, ya sea individuo o grupo. Es el propio actor social quien se atribuye esta capacidad de auto-legitimación. Se trata de un sujeto que aparece tanto en las conversaciones cotidianas, en los grandes debates, en las acciones novedosas o en los nuevos movimientos colectivos.

Señala Touraine² un punto posible de partida para interrogarse acerca de la época y sus cambios:

"...un día tuvimos la sorpresa –buena o mala, eso está por ver– de que el principio tradicional de unidad y de organización de nuestra visión del mundo había desaparecido. Dios se había muerto o, al menos, se había tomado unas lar-

² Conferencia citada.

gas vacaciones. De inmediato surgió el problema de cuál podría ser, en esta situación, el principio de integración de las experiencias, los debates o los conjuntos de ideas. Como todos ustedes saben, se llegó a un acuerdo por el cual el principio de unidad y la visión del mundo debían ser políticos. Así fue como el Estado se convirtió en el tema central de toda una época. Aunque en este aspecto estamos acostumbrados a reconocer como nuestro padre –o nuestro abuelo–, a un italiano un tanto extraño, Nicolás Maquiavelo, lo cierto es que también Tomás Moro o Jean Bodin y muchos otros autores –con ideas muy distintas–, estuvieron firmemente de acuerdo en que el mundo, la experiencia, la vida colectiva e incluso la vida privada tenían que ser pensados en términos políticos o en términos de Estado.

A partir de aquel acuerdo el problema giró en torno a las disyuntivas de orden frente a desorden, paz frente a guerra, violencia frente a regulación de la violencia, o en torno a términos pertenecientes a una misma familia como poder, contrapoder, ciudadanía, revolución o monarquía absoluta. Si acudimos a los grandes pensadores de este extenso período, especialmente a dos de ellos, Hobbes y Rousseau, veremos que ambos dan respuesta a un mismo problema: dado que hay violencia, dado que existe la guerra de todos contra todos, debemos buscar la manera de evitar esta lucha y fundar, al mismo tiempo, una colectividad, una comunidad.

Resulta interesante ver cómo, aproximadamente durante trescientos años, se ha es-

tado hablando de la realidad social, cultural, e incluso individual en términos políticos y, en particular, relacionados con el Estado. Se puede considerar que el último capítulo de esta visión política fueron la Revolución Francesa y la Americana, y sus consecuencias y desenlaces por todo el mundo. Tanto en Norteamérica como en Europa, como en la América Hispana, se hablaba de revolución o de cambio político profundo, una transformación que permitiría modificar todos los aspectos de la sociedad, desde lo más macro hasta la vida moral individual.

En Francia, en febrero de 1848, tuvo lugar la última revolución: se abolió la monarquía, se creó una república que otorgó el derecho de voto a todos los «seres racionales», es decir, a los hombres, y todo ello se llevó a cabo manejando un vocabulario enteramente político. Cuatro meses después, tanto en París como en otras ciudades, obreros en paro que recibían del gobierno una cantidad mínima de dinero, se sublevaron para intentar aumentar su remuneración, construyeron barricadas y el ejército disparó contra ellos. Se produjo un auténtico baño de sangre que marcó la que fue la primera revolución obrera. En ese momento las categorías políticas habían dejado de funcionar y habían cedido su eficacia a categorías socioeconómicas: clase obre-

³ Los ingleses y los alemanes lo hicieron muy rápido mientras que franceses y americanos fueron mucho más lentos. Lo cierto es que Francia es un país interesante en este sentido porque siguió hablando en términos políticos mucho tiempo, mientras el resto del mundo hablaba el lenguaje socioeconómico. Esto lo entendí muy bien un observador tan inteligente como Karl Marx quien, hablando de los franceses –un pueblo por el que no sentía mucho aprecio–, dijo: «por lo que a la política se refiere son maravillosos y siempre han sido muy precoces. En cambio, cuando se trata de problemas socioeconómicos, no entienden nada». Y, según Touraine, «cien o ciento cincuenta años más tarde, todavía se ha seguido dando este fenómeno: recuerden a François Mitterrand, toda una personalidad en la política y un hombre muy inteligente en muchos aspectos, pero que no entendía nada de economía ni de problemas sociales».

ra, patronos, huelga... El discurso higienista intenta una nueva regulación social. En la Gran Bretaña de aquella época, la transformación no fue tan brutal, pero sí bastante rápida, ya que, con impulsos como el del cartismo, en diez años se pasó de una visión política a una visión económica y social. El resto de los países fueron cambiando con mayor o menor velocidad.³

Probablemente no podamos apreciar en toda su magnitud lo profundo y conmovedor que fue el paso de un paradigma político a un paradigma socioeconómico, ya que durante un siglo y medio aproximadamente —mientras vivimos en la sociedad industrial— hemos aprendido desde la infancia el lenguaje socioeconómico, y nos parece absolutamente natural abordar en esos términos las distintas problemáticas.

Sin embargo, Touraine lanza la hipótesis de que no es sólo que en estos momentos vayamos a pasar a un paradigma diferente, sino que nos encontramos ya en un paradigma nuevo del que, de alguna manera, manejamos su lenguaje: el paradigma cultural. No obstante, las categorías socioeconómicas siguen impregnando nuestra noción de época, así como nuestras instituciones y prácticas. La educación, tanto la escolar como la social, social no es ajena a esta cuestión.

Sostiene Touraine que el mundo está aquejado de problemas de naturaleza muy diversa y sin embargo, en estos momentos (al menos por lo que toca al mundo industrializado y moderno), los grandes problemas que discutimos a diario, tanto en privado como en parlamentos y otros foros, son de naturaleza cultural. Esto se aprecia claramente si pensamos en el que es, probablemente, el problema más

visible de la actualidad:

Cómo combinar multiculturalismo y universalismo, es decir, cómo conciliar la diversidad de culturas con un concepto universal y único de ciudadanía. En opinión del autor, éste el problema central de nuestra época, tan central como pudo serlo el problema del movimiento obrero y el enfrentamiento con la clase capitalista en la sociedad industrial.

Hay para este autor otras cuestiones relevantes que son también de naturaleza cultural, como la necesidad de pensar el papel de la sexualidad en la vida privada y pública, o el hecho de que estemos pasando de una sociedad de hombres a una sociedad de mujeres. En las Cortes de casi todos los países modernos se está discutiendo sobre el matrimonio homosexual, la eutanasia, la situación de las minorías, etc. Y la hipótesis que plantea Touraine es que, a través de los medios de comunicación o a través de la política, nuestra vida cotidiana, tanto personal como colectiva, está ya dominada por y expresada en términos culturales.

Surge aquí la primera pregunta obvia: ¿por qué? El paso del paradigma político al paradigma socioeconómico resulta bastante fácil de comprender gracias a esas «razones de peso» a las que llamamos «sociedad industrial» o «capitalismo». En cambio, no resulta tan obvio entender por qué a partir de los años sesenta del siglo XX se ha iniciado el pasaje a otro paradigma. De hecho, Touraine señala que no tiene la respuesta completa, pero sí puede al menos indicar dos transformaciones que, en su opinión, han jugado y juegan un papel central:

- ◆ en primer lugar, la globalización: des-

de un punto de vista sociológico e histórico la globalización constituye, antes de nada, una forma de capitalismo extremo, es decir, una desvinculación radical de los actores económicos (que operan incontroladamente a nivel mundial) y las instituciones sociales (y políticas), que se mantienen en un plano local, regional o nacional, sin capacidad de control, por tanto, sobre esos actores económicos.

♦ en segundo lugar, resultado a su vez de la globalización –al menos desde el punto de vista de un sociólogo– «el fin de lo social», es decir, la crisis o la desorganización más o menos profunda de las grandes instituciones, de los marcos sociales y económicos.

Esta desvinculación de lo económico y lo social hace que ya no tenga sentido seguir hablando de historia socioeconómica, al tiempo que plantea la cuestión de qué puede significar lo social cuando se encuentra separado de esa base material fundamental, de esa fuerza de organización que es la vida económica en todos sus aspectos.

En otras palabras, Touraine señala que durante un siglo o dos vivimos bajo el imperio de la organización industrial. Aunque no todos fuésemos obreros, la producción en masa nos dominaba y el sufrimiento de millones de personas en determinadas condiciones de trabajo, nos tocaba de cerca. En estos momentos, no es que no haya dominación en el terreno de la producción de masas, claro que la hay, lo que sucede es que también hay dominación en los ámbitos del consumo y la comunicación de masas de modo que, en lugar de entablar una batalla en tanto que ciudadanos o en tanto que trabajadores explotados, nos encontramos inmersos en una lucha en todos los frentes simultáneamente.

En esta «sociedad desorganizada» sólo podemos intentar defendernos en tanto que personas, es decir, como individuos en todos los aspectos de nuestra experiencia personal y colectiva. En definitiva, en el marco de esta desorganización de lo social, nos encontramos, por un lado, con la globalización y el individuo y, por otro, con el individualismo.

Ahora bien, de la misma manera que hay una crisis de desorganización de las grandes instituciones, también hay una suerte de crisis de las formas de definición del individuo, pues el papel determinante no lo juega ya el lugar socioeconómico que se ocupe: éste es fluctuante, provisional, precario (cuestión que también ha contribuido al declive del modelo socioeconómico de representación social). Se trata de un individuo concreto (social, económico, cultural), que constituye el único principio de definición de los derechos a partir de los que se definen los límites de lo justo y lo aceptable.

Si las categorías culturales sustituyen a las sociales en tanto categorías analíticas, es porque la idea de sociedad es reemplazada por la de sujeto y porque la idea de institución, estable y duradera en el tiempo, es sustituida por la de defensa de los derechos culturales. Sin embargo, esta defensa supone ciertas modalidades de institucionalización. En esa línea, podemos pensar qué sustituye entonces a la noción de socialización. Algunos sociólogos plantean su reemplazo por la de aprendizaje de una vida responsable (de sí misma y de la de los otros). En relación a la educación, podemos pensar que el nuevo paradigma da un lugar central a las particulares articulaciones de los sujetos y la *cultura plural*.

Sobre las ruinas de la sociedad sacudida

y destruida por la globalización surge, así, un conflicto central que opone, por un lado, fuerzas no sociales reforzadas por la propia globalización (movimientos del mercado, catástrofes posibles, guerras) y, por otro, el sujeto, privado del sustento de valores sociales que han sido liquidados. Este combate, sin embargo, no está perdido de antemano, ya que el sujeto se esfuerza por crear instituciones y reglas de derecho que podrían dar sustento a su libertad y creatividad.

En definitiva, nos encontramos con un cambio profundo, que no es sólo de enfoque o de marco de referencia, sino que es un cambio de cultura, ya que el paso a una visión cultural de nuestras vidas implica de por sí una transformación en la cultura misma y, por tanto, de los modos (modelos) de pensar y actuar también en educación.

El retorno, un tanto inesperado, del concepto de derechos humanos puede, para Touraine, ayudar a esclarecer esta hipótesis. El tema de los derechos y ahora vuelve con gran fuerza, no ya sólo en las actuaciones de carácter humanitario, sino también en un nivel más profundo. Se pone de manifiesto cuando tratamos de analizar qué es lo que mueve a la gente, qué es lo que todos consideramos lo más importante, y que resulta ser algo que se expresa en términos de exigencia de respeto, de lucha contra la humillación o de deseo de ser tratado como un ser humano, aplicando los derechos individuales de tipo universal.

En esta situación, tenemos por delante la compleja tarea de reconstruir el pensamiento social otorgando prioridad no a la justicia, ni al progreso, ni a la modernidad sino a los derechos concretos, como lo ha expresado Amartya Sen, y a la capacidad para apli-

carlos, defenderlos y lograr que sean respetados. Este concepto de derechos humanos que tanto se oye últimamente aparece como la noción más significativa de este nuevo paradigma.

Vivimos en un mundo de crisis. Las grandes revoluciones y los fenómenos totalitarios del siglo XX, las dictaduras religiosas o étnicas, y hasta el rápido crecimiento de la incertidumbre y del riesgo nos han enseñado que nuestro futuro está marcado por la destrucción del medio ambiente, las consecuencias desastrosas de una profunda modificación de nuestro clima y el peligro de la violencia generalizada.

Cualquiera que sea el punto de vista que adoptemos, parece claro que hemos abandonado la idea de que vivimos en ciudades construidas a la sombra de sus monumentos y en medio de instituciones que ponían en práctica ciertas normas, que eran al mismo tiempo transmitidas a las jóvenes generaciones por la educación, y protegidas de toda divergencia por un sistema de represión. Nuestra época se caracteriza más por ser una sociedad de flujos que de estructura, donde lo imprevisible es regla y todo se fragmenta. Donde el dinero, los mercados, la corrupción, las mafias y las guerras desempeñan un papel mucho más importante que las instituciones.

Touraine recuerda que hemos cambiado de sistema de representación de la historicidad: que abandonamos la secuencia “pasado-presente-futuro” para vivir en un presente casi ilimitado, separado de un pasado cada vez más desconocido y que ha devorado una parte tan grande del futuro. Éste no parece existir más que como “corto plazo”. En tal situación, ¿es todavía posible

⁴ CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

emplear la palabra “sociedad” en otro sentido que no sea meramente descriptivo?

Para Touraine se vuelve indispensable definir la nueva situación y el conjunto de categorías de análisis del nuevo paradigma en el que ya estamos inmersos:

a la hora de la economía global y del individualismo triunfante, vuelan en pedazos los antiguos modelos sociales. Cada individuo, preso en la producción y la cultura de masa, procura escapar de ellas e intenta construirse como el sujeto de su propia vida. El nuevo paradigma que da cuenta de estas nuevas preocupaciones es cultural: mientras los antiguos paradigmas estaban orientados a la conquista del mundo, en el nuevo, es de cada uno de nosotros de quien se trata. Y mientras tomamos conciencia de la descomposición de un mundo que estaba dirigido por hombres, entramos en una sociedad de mujeres. Como siempre en Touraine, su preocupación es dar forma teórica a nuestras prácticas, a la experiencia cotidiana del mundo globalizado en el que nos movemos.

Estos son los retos que aguardan a las ciencias sociales en general y a las pedagógicas en particular. Hay que recordar que ya estamos inmersos en el nuevo paradigma, aunque en los programas escolares (y educativos en general), parece que el mundo sigue siendo el de la *modernidad sólida* y, por tanto, sigue vigente el paradigma socioeconómico. La escuela misma, con sus niveles y cursos pre-diseñados a modo del lecho de Procusto, es un buen ejemplo de lo que Touraine señala.

2. Impactos en el campo educativo

Las des-regulaciones de los viejos vínculos son efecto de *las metamorfosis de lo*

*social*⁴. Aparece así otro escenario de juego (en el sentido establecido por Norbert Elías), u otro paradigma, en términos de Touraine, que redefine los términos de las responsabilidades públicas, sociales, institucionales, profesionales y personales.

Asimismo, se re—definen las prácticas de la educación (escolar y social) en la primera década del s. XXI. Hasta ahora, vemos bascular las políticas y las prácticas entre dos posiciones:

1. el retorno de los procesos de control autoritario propios de la anterior transformación capitalista (pasaje del capitalismo comercial al industrial), revestidos de “novedosos” (neo-higienismo);
2. la búsqueda para re—crear dimensiones educacionales en las prácticas profesionales, ante los efectos segregativos de las prácticas neohigienistas. Para ello es necesario saber de qué mundo se trata y de las posibilidades que se ofrecen.

La primera posición ha devenido hegemónica en el campo de las políticas sociales y de responsabilidad pública, así como en las prácticas de un número no despreciable de profesionales e instituciones, encubiertas por los significantes propios de la ideología de *lo políticamente correcto*. En el campo escolar, el etiquetaje y el encierro en categorías taxonómicas (por ejemplo los famosos *nees, familias desestructuradas, niños o adolescentes disruptivos, ...*), permite crear y gestionar lugares de desconexión y pauperización cultural en nombre de la educación.

La segunda posición corresponde a las inquietudes de muchos profesionales, acadé-

micos (pocos) y también de algunos (muy escasos) políticos. Sin embargo, es un buen momento. Nos encontramos en una disputa de poder en el campo de saberes y de acciones profesionales, que incide en sus articulaciones y despliegues posibles. De hecho, hay una ampliación del campo, como efecto de este movimiento de disputa y redefinición.

Respecto al retorno de los procesos de control autoritario, apuntan a la criminalización creciente de *problemáticas sociales* (la inmigración y la pobreza estructural son, en este sentido, construcciones paradigmáticas, pero también los jóvenes, los adolescentes y niños, los adultos desocupados,...), así como a la medicalización de amplios sectores. Por ejemplo, ciertas infancias diagnosticadas como hiperactivas -Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: TDAH-, son masivamente tratadas (en USA, el 5% de los niños y 1% de las niñas menores de 7 años), con metilfenidato (un psicoestimulante comercializado bajo distintos nombres: Rubifen, Ritalina o Methylin); cuyos efectos a mediano y largo plazo, hay que recordarlo, se desconocen.

Las políticas sociales que resultan de la actualización del paradigma higienista del control social, quedan abocadas al control de categorías poblacionales construidas a partir de un rasgo que las homogeniza, las recorta de lo social y las gestiona en aparatos o dispositivos específicos. Este funcionamiento les otorga un estatuto de "identidad": los produce, re-produce y concentra. De manera tal que la cuestión del encierro no es necesaria para el conjunto de estas poblaciones (por otro lado, lo suficientemente numerosas como para hacer inviable el proyecto). El estatuto otorgado es lo suficientemente especial como para

posibilitarles convivir en la sociedad a la vez que opera su segregación del ejercicio de derechos y deberes.

Las políticas sociales y educativas abandonan así su pretensión de universalidad y su componente de derecho para regirse por la lógica del mercado. Privatización, descentralización, focalización y gestión segregativa por categorías constituyen los principios de los nuevos modos de abordaje de los malestares sociales. De este discurso político, se derivan prácticas que combinan el poner fuera forzoso con el poner dentro obligatorio. He aquí la particularidad de este momento. Ya no se trata de la segregación en el sentido de un puro AFUE-RA, sino que ese afuera, en realidad, reinscribe en un adentro del que es (más que) difícil escapar, dado que las prácticas y las instituciones lo perpetúan en términos de categorías que, utilizando la conceptualización de Giorgio Agamben, podríamos denominar "concentracionarias".

Podemos verificar esta construcción en algunos ejemplos en Catalunya. Cuando un niño o adolescente se matricula en la escuela que por barrio de residencia le corresponde, los padres han de declarar el lugar del cual "provienen". Si son catalogados como "inmigrantes", sus hijos pasan automáticamente a las llamadas "aulas de lengua y cohesión" ("Llengua i cohesió", LIC). Periódicamente se les toma examen, para ver si serán o no promovidos a las aulas "normales"... tienen que "cohesionarse" ANTES... También los niños que están en las aulas "normales" pueden pasar a las aulas "de diversidad" en cualquier momento en que se los catalogue como *niño-nees (necesidades educativas especiales)*. Pasarán a

hacer con sus ex-compañeros de curso, actividades tales como deportes o algunas salidas.

En el campo de la educación, el retorno de los modelos autoritarios, higienistas, de control, se revela con la reintroducción de modelos cognitivo-conductuales en el tratamiento de los cuerpos (registro al que quedan reducidos los sujetos de la educación), a la vez que son sometidos a prácticas de clasificación segregativa que los inscriben en circuitos cada vez más cerrados en el interior del mismo dispositivo (sea la escuela o cualquier otra institución).

Si en un primer momento se verifican procesos de des-regulación del cuerpo infantil por la falta de límites en las familias y/o en las escuelas, en el siguiente momento registramos un exceso de celo en el *encauzamiento* corporal, mediante el recurso al fármaco, a la segregación temprana en los dispositivos de gestión poblacional y/o a la inclusión forzosa en *terapias* estilo *super-nanny*.

El ideal es el de la transparencia en el tratamiento, que somete al sujeto a un proceso de recorte social que, en un mismo movimiento, lo individualiza para volverlo anónimo, transparente, sin más rasgo diferencial que su pertenencia a la categoría que, de allí en más, dará cuenta de su identidad, ya que se hará socialmente (institucionalmente) visible sólo en esos términos: **es un nees, es el que molesta en clase, es una familia desestructurada, es un menor en riesgo, es un inmigrante.**

La segunda posición, la búsqueda para re—crear dimensiones educacionales en las prácticas profesionales del campo educativo, nos lleva al último punto de esta presentación.

3. Hacer frente a los retos de la actualidad

Tal vez sea éste el punto de inflexión para re-definir los alcances de la educación en la *modernidad líquida*, des-enganchándolos de las viejas prácticas del control social y restituyendo en las prácticas el carácter rupturista que supone abrir posibilidades a lo nuevo.

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

La educación que desborda la escuela, la educación que re-encontramos en diversos momentos de la vida y que puede abrirnos posibilidades *otras* en un mundo incierto y cambiante.

Los niños y los adolescentes claro que han de ir a la escuela, pero no sólo en actitud de recibir. Se han de legitimar sus derechos para la transformación de lo recibido. Hasta hace poco tiempo atrás, ese derecho los alumnos lo ejercían sin excesivo aspaviento: cada cual siempre registró lo que le interesaba y lo demás... lo pasaba a discreto olvido, preferentemente después de los exámenes. Pero hoy los niños y los adolescen-

tes ya no están dispuestos al “como sí”, son generaciones de la inmediatez. ¿Podrá la escuela soportarlo?

¿Y los jóvenes, los adultos, la gente mayor? La educación social abre aquí un terreno de apuesta a diversas conexiones con la cultura plural.

Se requiere entonces que los agentes de la educación (social) puedan abrir lugares diversos donde niños, adolescentes, jóvenes y adultos encuentren maneras diversas de conexión cultural y social y donde se amparen, legitimen y promuevan sus derechos culturales: *no sólo el derecho a ser como los otros, sino el derecho a ser otro*, en palabras de Touraine.

La idea es que algo, en medio de la fluidez de esta modernidad líquida, precipite. Voy a recurrir a una metáfora: el delta.

Un delta es un conjunto de islas de forma generalmente triangular.

Se forma por los sedimentos arrastrados por el río, que se van depositando y lo fuerzan a dividirse en diversos canales.

Las sedimentaciones son muy potentes: varios centenares de metros.

Son fragmentos gruesos y también livianos, depositados por el agua de las crecidas y el viento.

Unos y otros formarán la parte emergida del delta: geografías móviles, cambiantes, zonas muy fértiles de arenas y limos.

Su modelado es complejo. Existen muros naturales, rebordes de ribera, áreas pantanosas, lagunas de agua dulce, áreas de marismas y zonas emergidas.

Los muros pueden ser destruidos durante las grandes crecidas, generando una nueva red de brazos de río.

Hay sectores de los deltas en los que predomina el transporte de material y secto-

res en los que predomina la acumulación. Sin embargo, dependiendo de las crecidas, estos sectores son cambiantes.

El resultado: una llanura fecunda, compartimentada pero en conexión.

La educación realiza una actividad modeladora compleja, constructora y destructora al mismo tiempo, de acumulación y erosión: repetición, pérdida, trasiego, *contrabando de memorias incompletas*.

Sus acciones y materiales precipitan en nuevas y variables geografías que fuerzan a la *modernidad líquida* a dividir sus cursos, a admitir esos lugares *otros*.

4. Para terminar

Proponemos que la labor educativa, escolar y social, arropada por las políticas públicas, pueda atravesar los muros, reales-simbólicos e imaginarios de las instituciones “sólidas” y establecer puentes e intercambios con diferentes modalidades del trabajo educativo.

Proponemos que los agentes de la educación amparen los derechos de los sujetos a buscar, navegar, saltarse caminos pre-establecidos, utilizar estrategias diversas. Es decir, que legitimen las diferentes estrategias de los sujetos para conectarse a la cultura y constituirse como sujetos. Lo interesante hoy del trabajo de apropiación cultural no es seguir el camino pre-establecido: ¡la sociedad carece de ellos! Así que, en los “tubos” prescriptos, no se trata ya de un aprendizaje socializador, sino más bien de una rutinización sin otras consecuencias que amenizar las esperas, a la vez que realiza una verdadera penalización (envío a categorías

sometidas a control directo) de los sujetos que perciben que esos caminos son inconducentes.

Proponemos la apertura de espacios culturales en las tramas urbanas como lugares de intercambio entre actores diversos, tanto agentes como sujetos de la educación: niños, adolescentes, jóvenes, adultos. Por ello hay que plantear el debate acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir en la ciudad, en cada ciudad, para que la ciudadanía sea un ejercicio culturalmente enriquecedor.

Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de *la ciudadanía*, es decir, contribuir a una definición que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo en esta *modernidad líquida*.

Hoy, la labor educativa escolar y social ha de exudar los muros de las instituciones sólidas para pasar a convocar en plazas, paseos, ramblas y alamedas a actividades culturales que tengan que ver con la lectura, con la música, el teatro, la fotografía, la poesía, en fin, con múltiples elementos culturales capaces de dar a conocer a los recién llegados en el entorno urbano y, a su vez, de incorporar a otros ciudadanos en las propuestas.

La idea es entrecruzar elementos culturales en redes diversas, para provocar depósitos de materiales diversos, pesados y livianos, que construyan zonas fértiles en las que realizar actividades inicialmente ni siquiera pensables.

Recordando que el de Bauman es un discurso a favor del entusiasmo, vamos a terminar con unas palabras tuyas, dichas en una entrevista realizada en Buenos Aires, en el año 2004:

«¿Por qué escribo libros? ¿Por qué pienso? ¿Por qué soy apasionado? Porque las cosas pueden ser distintas y pueden, también, mejorar. [...] Habiendo sido colocados en posición de espectadores (de testigos que ven cómo se hace el mal, pero que aún así no hacen nada para evitarlo), se nos ha privado de la excusa más común para la conciencia culpable: el «yo no lo sabía». La única excusa que queda es la que se apoya en la impotencia: «haga lo que haga no servirá de nada». Es una débil excusa [...]. Sospechamos —y con buenas razones— que más bien se trata de lo contrario: de lo que hagamos o dejemos de hacer importa.»

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G.: *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos, Valencia, 1998.
 — *Lo que queda de Auschwitz*. El archivo y el testigo. Homo sacer III. Pre-textos, Valencia, 2000.
- ARENDRT, H.: *La condición humana*. Paidós, Barcelona, 1993.
- BAUDRILLARD, J.: *Cultura y simulacro*. Kairos, Barcelona, 1978.
- BAUMAN, Z.: *Modernidad líquida*. FCE, Buenos Aires, 2000.
- L'educació en un món de diàspores*. Edició Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2008.
- BINDÉ, J.: « *El futuro del tiempo* » En: *Le Monde diplomatique*. Edic. Española. Año VI, Nº 77, Marzo 2002.
- BORJA, J.- CASTELLS, M.: *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus, Madrid, 1997.
- BOURDIEU, P.: « *La spécificité du champ*

scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison ». En : Sociologie et sociétés, 7, 1975 (pp.91-118).

: « *Le champ scientifique* ». En : Actes de la recherche en sciences sociales, 2-3, 1976 (pp. 88-104).

Langage et pouvoir symbolique. Éditions du Seuil, Paris, 2001.

El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Anagrama, Barcelona, 2003.

CARIDE, J. A.: *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Gedisa, Barcelona, 2004.

CASTEL, R.: *La gestión de los riesgos*. Anagrama, Barcelona, 1984.

Las metamorfosis de la cuestión social. Paidós, Buenos Aires, 1997.

CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vols. I- II- III*. Alianza Editorial, Madrid, 1996-98.

CERTEAU, M.: *La cultura en plural. Nueva Visión*, Buenos Aires, 1999.

ECHEVARRÍA, J.: *Filosofía de la ciencia*. Akal, Madrid, 1998.

La revolución tecnocientífica. FCE, Barcelona, 2003.

ELIAS, N.: *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona, 1982.

FOUCAULT, M.: *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona, 1980.

Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI, Madrid, 1995.

FREUD, S.: «*El malestar en la cultura*». En: Obras completas. Amorrortu. Vol. 21, Buenos Aires, 1990.

HIRTT, N.: “Los tres ejes de la mercantilización escolar”. En: L’Appel pour une école démocratique, 2001. <http://users.skynet.be/aped>

KANT, E. [1784]: «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia*. F. C. E., Madrid, 1985.

KARSZ, S. [Coord.]: *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Definiciones y matices. Gedisa, Barcelona, 2004.

LAVAL, Ch.: *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Éditions La Découverte, Paris, 2003.

MICHÉA, J-C.: *La escuela de la ignorancia*. Acuarela Libros, Madrid, 2002.

NUÑEZ, V.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires, 1999.

“La exclusión, espada del Damocles contemporáneo”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Universidad de Murcia, Nº 6-7, 2ª época, 2000-2001.

[coord.] *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Gedisa, Barcelona, 2002.

PETRUS, A.: *Pedagogía social*. Ariel, Barcelona, 1997.

PRIGOGINE, Y.: “*Pluralidad de futuros y fin de las certidumbres*.” En: El País, Barcelona, marzo 2001.

“*Flèche du temps et fin des certitudes*”. En: *Les clés du XXIe. Siècle. Actes d'Entretiens du XXIe. Siècle et de Dialogues du XXIe. Siècle*. UNESCO/ Seuil, Paris, 2000.

ROCHE, R. : “*La prévention: entre science, idéologies, dispositifs politiques*”. En: La prévention en question. Bulletin 11. Nouveau Réseau CEREDA Diagonale Francophone, Groupe Petite Enfance, 1997.

SAEZ CARRERAS, J. / GARCÍA MOLINA, J.: *Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión*. Alianza Editorial, Madrid, 2006.

TOURAINÉ, A.: *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós, Barcelona, 2005.

TIZIO, H.: *Reinventar el vínculo educativo. Las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona, 2003.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: ALGUNOS PROBLEMAS Y TENSIONES

Lic. Jorge Camaros

Coordinador Área de ENF del MEC

Ponencia I Congreso de la Cátedra UNESCO de Educación de Jóvenes y Adultos,
Universidad Federal de Paraíba, julio 2010, Brasil

1. El marco político – pedagógico de la educación de personas jóvenes y adultas

Diferentes nombres ¿diferentes conceptos?

- En el título del Marco de Acción de Belém 2009 se incluye el concepto de aprendizaje y educación de adultos;

- más adelante se habla de la educación de adultos de acuerdo a la definición establecida por primera vez en la Recomendación de Nairobi sobre el desarrollo de la educación de adultos de 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo de 1997;¹

- por último, incluye conceptos tales como alfabetización, educación para todos y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En Belem 2009 se refuerza un concepto, pero encontrar el nombre adecuado es fundamental. Este proceso de búsqueda de acuerdos para su nominación es muy importante, para poder definir políticas, programas y proyectos. Tenemos que definir claramente la sustancia para formular reglas, implementar acciones, asignar funciones y recursos.

Importancia “interna”: está relacionada a la necesidad de definirla porque se la percibe exclusivamente como una respuesta re-

ferida al problema de las dificultades de la población, generalmente mayor de 15 años, en la culminación de los niveles educativos obligatorios establecidos en cada país.

Importancia “externa”: está relacionada a la necesidad de definirla para exponerla fuera del campo de la educación (generalmente concebido como el escolar), donde se tiene una visión de la educación de adultos exclusivamente orientada a la culminación de los niveles educativos obligatorios de la educación formal, que supone la adquisición de “lo mismo” pero en horario nocturno; una concepción de reparación y compensación.

Será muy difícil avanzar en los procesos “internos” si a la vez, no se elabora y desarrolla una estrategia para promover procesos “externos”.

Es necesario contribuir a que se reconozca y acepte el marco conceptual actual e innovador, que procuramos los educadores que proponemos “una visión ampliada y un compromiso renovado” de la educación².

1.1 El peso de la alfabetización

Este subtítulo, de alguna forma ya introduce un concepto y una valoración.

¹ La educación de adultos denota “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”

² Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien: UNESCO, 1990.

Un concepto: porque pretende advertir sobre la importancia de la historia en los intentos de renovación pedagógica y política, remitiéndonos a los comienzos de la implantación de la escuela y los sistemas educativos, donde la alfabetización cumplía un papel en la consolidación de los estados nacionales y el modo de producción capitalista a fines del siglo 19 y principios del siglo 20.

Una valoración: porque pretende problematizar sobre la priorización que se le ha otorgado a la alfabetización (y que sin duda es importante) que de alguna forma obstaculiza el desarrollo de un nuevo paradigma pedagógico – político y que colabora involuntaria e ingenuamente en los procesos naturales y comprensibles, de resistencia a los cambios.

Se presenta un problema metodológico acerca del proceso que cada ser humano debe recorrer para alcanzar determinados resultados y productos. Para lograr más y mejores conocimientos, habilidades, actitudes, ideas y valores, ¿aprender a leer y escribir es la condición previa?

También se presenta un problema pedagógico – político porque la alfabetización “es un campo en permanente expansión y evolución”³; apreciamos una tensión entre los intentos por ampliar y profundizar el marco conceptual por un lado, mientras que a la vez y por otro lado, se reduce a campañas promotoras de lecto-escritura cuyos efectos se diluyen en poco tiempo,

³ Torres, Rosa María “Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y Adultos excluidos del Sistema Escolar”.

⁴ Este subtítulo hace referencia a la teoría de la curvatura de la vara de Dermeval Saviani en su trabajo “Escuela y Democracia”.

sin entrañar cambios significativos.

Parecería que la educación queda subsumida en la alfabetización y ésta terminaría inhibiendo otros procesos y aprendizajes posibles.

1.2 *La vara, curvatura y después.*⁴

Parece conveniente después de tantos años de luchar por curvar la vara en una dirección opuesta a la que tradicionalmente se encontraba, preguntarnos dónde ha quedado, dónde está y dónde consideramos que debería estar “aquí y ahora”.

El tránsito de la educación para todos, al aprendizaje a lo largo de toda la vida, ha significado la jerarquización y el protagonismo, que corresponde reconocerle y otorgarle, al sujeto de la educación, que debe ser el educando, de cualquier edad y en cualquier circunstancia. No cabe duda que ha significado, y aún subsiste la tensión y el conflicto, un cambio revolucionario en la estructura de poder de la relación educativa y en las relaciones sociales.

Entonces, ante la importancia que actualmente los educadores progresistas⁵, le otorgamos a los nuevos perfiles de los educadores de personas jóvenes y adultas, y a los necesarios cambios, actualizaciones e innovaciones en la formación de los mismos, corresponde problematizar el énfasis puesto en el aprendizaje.

No cabe duda que poner la mirada en el aprendizaje implica reconocer el necesario e insustituible papel que le corresponde realizar al sujeto en su propio proceso educativo, y eso está muy bien.

⁵ De esta forma denomino a los educadores que se identifican y proponen una visión ampliada de la educación.

Pero el énfasis en el aprendizaje, además de que conlleva el potencial de jerarquizar a los sujetos, puede llegar a diluir el papel del educador, como agente de la educación, en el proceso y resultados que alcanza finalmente el sujeto.

Se señala esto a los únicos efectos de promover una crítica a las teorías no directivistas, que en pos de salir del papel “magistral tradicional” se han colocado en un papel de “acompañante inocuo y débil”, renunciando involuntariamente a la intencionalidad educativa, a la responsabilidad y capacidad de propuesta, para reubicarse en un marco relacional de diálogo, comunicación, provocación y debate reflexivo.

Seguramente habrá que estar curvando la vara, en función de cada contexto y de la singularidad de los sujetos, en forma permanente y diversa.

2. Algunos problemas y tensiones: articulación, transversalidad intersectorial, comunicación y participación

Este subtítulo implica reconocer la educación:

- como una práctica social, entre seres humanos, generalmente intergeneracional pero también entre pares; como derecho para reconocer y ejercer derechos; como bien público y social; a lo largo de toda la vida y en cualquier circunstancia;
- como una forma de transmitir y producir cultura, las diferentes formas de producir y crear, de establecer y mantener relaciones entre los seres humanos y éstos con la naturaleza, de vivir y convivir.

Por lo tanto, las políticas públicas sectoriales enmarcarán diferentes programas que contendrán y desagregarán diferentes proyectos. Seguramente los programas y proyectos contendrán componentes con contenidos claramente educativos, por lo menos desde nuestra perspectiva pedagógica, que no siempre es así reconocido por los profesionales de otras disciplinas e instituciones.

Por lo tanto, estos contenidos educativos se diluyen y no contribuyen a los procesos educativos de los participantes, en la medida que quedan ocultos y desaprovechados dentro de políticas, programas y proyectos sectoriales, tales como salud, vivienda, empleo, producción, políticas sociales y otras.

2.1 Las dificultades de articulación entre las políticas públicas.

Tenemos un problema histórico en la forma de concebir el Estado y la planificación de las políticas, programas y proyectos: la sectorialización.

Esto tiene que ver con el desarrollo de la modernidad, su organización política y social, el modo de producción dominante y la cultura hegemónica y resultante de esos procesos históricos y estructurales.

Hay una “lógica de sector” (salud, empleo, vivienda, producción industrial y agropecuaria, educación como escolarización, etc.) que generó sus propios profesionales, como actores reconocidos y exclusivos, que a la postre consolidan esta lógica en su concepción y en su funcionamiento.

Estamos ante un problema de la cultura contemporánea:

⁶Se distinguen las nociones de Estado y de gobierno.

- Hay una determinada estructura económica, social y política (el Estado)⁶;

- Hay formas en que se desarrollan las diferentes funciones tanto por institucionales como por profesionales;

- Esto no desconoce los conflictos y tensiones, de clases, de sectores y grupos sociales, culturales, institucionales, profesionales.

Recapitulando, estamos ante varios problemas, que se retroalimentan entre sí:

- La educación es considerada como escolarización exclusivamente;

- Las políticas públicas se elaboran y desarrollan desde una perspectiva sectorial;

- Los componentes educativos de las políticas públicas, en tanto no son escolarizantes ni escolarizables, no son considerados sustancialmente educativos.

Por lo tanto, resulta muy difícil, desde una concepción educativa (en minoría en el actual escenario teórico, y no hegemónica en el escenario político), proponer la transversalización educativa en las políticas sectoriales, como un proceso con sus especificidades (pedagógicas y disciplinares), articulado, con impacto en la educación y en el sector, en los sujetos y en la sociedad.

2.2 Las dificultades en la comunicación

Resulta extraño en el mundo actual, en pleno desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, estar hablando de las dificultades en la comunicación entre los seres humanos, entre las culturas, los pueblos, las comunidades, las instituciones, las profesiones, el Estado y las organizaciones sindicales y sociales.

Corresponde reconocer que una de las explicaciones posibles a este problema es que existen intereses e ideas diferentes y en determinadas circunstancias en conflicto.

Las principales dificultades de comunicación que podemos reconocer son:

- a la interna del campo educativo;
- entre la educación y las políticas públicas;
- entre los diferentes actores sociales, institucionales y profesionales;
- entre el Estado y los ciudadanos.

Por lo tanto, hay que incluir a “la comunicación” como una parte sustancial de la estrategia a recorrer, con el objetivo de avanzar en:

- la conceptualización de la educación en general y en particular de la educación para personas jóvenes y adultas, a nivel “interno” y “externo” (como se dijo antes);
- la transversalización educativa de las políticas públicas sectoriales.

Será necesario y conveniente promover donde no existan e incrementar son de existan antecedentes, ámbitos y procesos para la reflexión y el debate, a nivel de:

- El Estado y su amplia y compleja institucionalidad interna, que trasciende los niveles del gobierno, y que incluye a un numeroso grupo de funcionarios, técnicos y profesionales;
- La sociedad y la diversidad de organizaciones sociales así como de los ciudadanos en sus diferentes comunidades;
- Entre ambos, Estado y Sociedad, en la medida que el primero está en función de la segunda.

Para la educación y para los educadores la comunicación forma parte de la sustancia de nuestro marco teórico – metodológico y en consecuencia debería formar parte de

nuestras prácticas.

La comunicación posibilita alcanzar acuerdos en la medida que implica presentar y fundamentar intencionalidades y finalidades. El acuerdo seguramente será una síntesis de un proceso dialogal resultado de la convicción y de la comprensión. Es un acto de reconocimiento del otro, y una exigencia para quien propone, porque a mayor racionalización y humanización en la relación comunicativa, menos espacio para la arbitrariedad y abuso de poder.

2.3 La educación y los medios de comunicación

En este contexto cabe preguntarse qué hacer con estos instrumentos, que han alcanzado tanta penetración y alcance como efectos en la población, desde el Estado, desde la Sociedad y desde la Educación, con los medios de comunicación, cuando no han sido pensados, y no operan, con la intencionalidad de contribuir al desarrollo del bienestar social y común, de acuerdo al interés general.

2.4 La participación

La participación es un medio y es un fin.

Se aprende a participar participando, es un medio para desarrollar experiencias y experimentar sensaciones y emociones.

Es un fin porque creemos que el ser humano debe lograr el mayor nivel de autonomía posible en su vida, y ser libre, crítico, reflexivo y responsable de su vida personal y de todo el entorno social, ambiental y humano, en el que vive y convive.

La claridad que tengamos sobre este fin, nos ayudará a implementar en cada circunstancia el medio, pertinente y relevante, que

se requiera.

Observamos con preocupación que a la falta de participación se exigen participación de todos en todo y esto hay que analizar y discutirlo. No hay mejor forma de inhibir la participación que otorgarla ampliamente; puede llegar a tener un efecto desmovilizador y disuasivo. La dirección colectiva de los asuntos sociales no puede diluir las responsabilidades individuales, las funciones y tareas de cada ciudadano. En este sentido la educación puede jugar un papel muy importante.

Por último, es conveniente promover la reflexión y el debate en torno a la participación y su mística. El escenario político logrado requiere avanzar y profundizar sobre la participación y los diferentes y procesos que se pueden y se deberían recorrer.

En síntesis, reflexión y debate acerca de: la sustancia de la educación de las personas jóvenes y adultas, a lo largo de la vida, la articulación de la educación y las políticas públicas, la comunicación, en sus diferentes formas y medios, así como escenarios y actores, y la participación, en sus diversas formas posibles, de los sujetos diferentes, en cada momento y en cada espacio.

Reflexión y debate que no supone paralizar las acciones sino reorientarlas y profundizarlas como expresión de los derechos que le asisten a los sujetos y la responsabilidad que nos corresponde a los agentes de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, B. Y CAMORS, J.: La acción educativo social. Aportes para la construcción de sus fundamentos, métodos y técnicas. EPPAL, Mon-

tevideo, 1999.

CAMORS, J.: Educación Social: Una perspectiva desde (y para) América Latina. Montevideo, 2005.

/ La Pedagogía Social y América Latina. San Pablo, USP, 2008.

/ Educación no formal: Política educativa del MEC 2005 - 2009. Montevideo, UNESCO/MEC, 2009.

CHARLOT, B.: La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce, Montevideo, 2006.

/ La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Trilce, Montevideo, 2008.

DELORS, J. et al: La educación encierra un tesoro. UNESCO-Dower, México, 1997.

FAURE, E. et al: Aprender a ser. Alianza/UNESCO, Madrid, 1978.

FREIRE, P.: La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

/ Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

/ Política y educación. Siglo XXI, México, 2001.

FERRY, GILLES: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Paidós, México, 1990. Dávila, 1998.

KAPLÚN, M.: Comunicación, educación y cambio, Caminos, La Habana, 2001.

MARX, C. Y ENGELS, F.: La ideología alemana, EPU, Buenos Aires, 1985.

/ El Manifiesto del Partido Comunista. Moscú, Progreso, 1985.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN: Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa. MEC, Montevideo, 2006.

NÚÑEZ, V.: Modelos de educación so-

cial en la época contemporánea. PPU, Barcelona, 1990.

/ Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires, Santillana, 1999.

/ La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona, Gedisa, 2002.

/ El vínculo educativo. En Tizio, H. "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis", Barcelona, Gedisa, 2003.

NÚÑEZ HURTADO, C.: "Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI" en Contexto cultural y socioeducativo de la educación social. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998.

TORRES, ROSA MARÍA: Educación para todos. La tarea pendiente. Popular, Madrid, 2000.

/ Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de Jóvenes y Adultos excluidos del Sistema Escolar. CREFAL - Fronesis, 2008.

TRILLA, J.: La educación informal. PPU, Madrid, 1987.

/ La educación fuera de la escuela. Ariel, Barcelona, 1996.

UNESCO: Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. – Jomtien, 1990.

UNESCO: Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la región de América Latina y el Caribe, México, 2008.

UNESCO: Marco de Acción. Belém, Brasil, 2009.

LA ARTICULACIÓN Y COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA NO FORMAL

Mtro. Felipe Machín

Director Sectorial de Educación de Adultos
ANEP – CODICEN

“La educación no podrá, en esta perspectiva, constituir mañana sino un conjunto coordinado, en el que todos los sectores estarán estructuralmente coordinados.”

Faure, E.- “Aprender a ser” – 1978

Según las definiciones clásicas, la educación formal se asocia a la impartida en escuelas e instituciones de formación, y la no formal, en cambio, a grupos y organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. En la práctica, y debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, las fronteras entre ambas categorías se difuminan fácilmente.

Esta distinción pasó a asociarse a un concepto que surge a principios de los setenta, en los ámbitos de las políticas educativas: el del aprendizaje (o educación) permanente o a lo largo de toda la vida.

Una clara definición de educación permanente que nos aporta E. Faure (1972) «proceso (educativo) continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida...» da una síntesis de un tema de larga data: el de la educación escolar o formal y los retos educativos que nos proponen estos tiempos. La educación permanente no sólo incluye y amplía la educación escolar sino que también da un sentido formativo que se prolonga en el tiempo y en múltiples espacios y situaciones, como pueden ser los del tiempo libre, los ámbitos de trabajo o los de

encierro.

En nuestro país, hasta no hace mucho tiempo - por lo menos en ámbitos de la educación formal -, pero puntualmente a partir del año 2005 y del texto de la Ley General de Educación N° 18.437, es tema de análisis y debate, el referido a las relaciones entre la educación formal y la educación no formal.

En el texto de la Ley, la educación formal en su Artículo 21, se define como aquella modalidad “... que estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo”.

Y en su Artículo 37, referido a la educación no formal, dice:

“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados experimentalmente para ofrecer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros.”

Ese mismo artículo, más adelante, brinda los elementos para la acción, a saber:

“... Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”

Como se puede observar, la ley no propone ambas modalidades separadas, en paralelo e inconexas. Por el contrario, promueve la necesidad de generar puentes y caminos por donde circule la gente. La complementariedad y articulación además, posee como fundamento el criterio rector de dar continuidad educativa.

Si bien son diferentes modalidades debemos de tener en cuenta que la educación es una sola y no está completa una, sin el aporte de la otra. Ambas categorías poseen aspectos comunes y no pocas veces, se hace difícil discernir una de otra.

A modo de someros ejemplos, veamos algunos de estos aspectos comunes:

1. En lo referente a los espacios, tanto una educación como la otra, se mueven por similares territorios o espacios. La educación que hoy brindan los Desconcentrados y la Dirección Sectorial de Educación de Adultos de la ANEP, en las cárceles, en los centros que atienden la discapacidad o en espacios de la sociedad civil en convenios con la ANEP.
2. La educación no formal también posee objetivos definidos de antemano y hoy se acepta como necesidad la evaluación y el monitoreo en su implementación. En contrapartida, la educación formal hoy debe ser flexible y basarse en metodologías participativas.
3. La educación formal posee contenidos que hasta no hace mucho tiempo estaban en la educación no formal. Nos referimos

a temas tales como la educación para la salud, la educación ambiental, la educación de los derechos humanos, la educación sexual, la educación para el consumo.

Sin haber agotado los ejemplos, lo que queremos dejar en claro es que ni la educación formal debe considerarse como rígida, enfocada sólo en lo curricular, en lo individual y en espacios especiales, ni la educación no formal debe ser vista como carente de racionalidad, planificación y evaluación.

Hoy en día, la creciente complejidad de la sociedad junto a los continuos avances tecnológicos y los nuevos conocimientos que sustituyen a los que hasta no hace mucho parecían inmutables, requieren por parte de la educación, de formas mucho más flexibles, que posibiliten la necesaria continuidad y permanencia de las personas.

En ese sentido la actual administración – atendiendo a las características de evolución histórica que presenta el Sistema Nacional de Educación Pública y en función de las líneas políticas educativas nacionales que se han desarrollado en el actual período- estableció como criterio fundamental el desarrollo de políticas que atiendan la diversidad. Las mismas han procurado revertir los fenómenos de deserción y exclusión del sistema. En tal sentido se discriminan positivamente situaciones particulares de sectores sociales que por causas multifactoriales no han accedido a los niveles de la educación formal, no lo han hecho o han sido desvinculados del sistema.

Variadas son las experiencias desarrolladas y si bien son parte de la modalidad formal, serían impensables sin componentes provenientes de la educación no formal.

Veamos también algunos ejemplos.

A partir de la búsqueda de la equidad educativa, algunos programas educativos especiales como el de **Aulas Comunitarias** y el de Impulso a la **Universalización del Ciclo Básico (PIU)**, cuyos resultados iniciales han sido evaluados como prometedores por las respectivas coordinaciones.

También se procedió al diseño de **ofertas flexibles de ciclo básico** de tipo semestral (**Plan 2009**) en procura de lograr que un mayor número de jóvenes con extraedad culmine la educación media básica.

El objetivo de la implementación de estas modalidades, tanto las de bachillerato como las de ciclo básico en los cursos nocturnos, es incrementar la cobertura del nivel en función de los altos índices de repetición y abandono observados en los últimos 25 años en forma persistente y que generan una numerosa población de jóvenes con ciclos incompletos.

Por otra parte, programas como los de **Formación Profesional Básica (FPB)**, cuyo objetivo principal es la inclusión de jóvenes y adultos que nunca transitaron o abandonaron la educación media básica. Donde su implementación exige la participación de la comunidad, que, junto con los docentes preparados para esta experiencia, elabora el curso a dictar, para dar a los estudiantes una educación con sentido y aplicación práctica en el entorno en que se inserta.

Las **Capacitaciones Profesionales y Cursos** adaptados al medio (CAM). Donde los cursos de capacitación adaptados al medio (CAM) y los cursos por convenio dan paso paulatinamente a una nueva modalidad de capacitación profesional básica (CPB) para mayores de 15 años y egresados de educa-

ción primaria.

La **Capacitación y la acreditación de saberes por experiencia de vida**. Que incluye diferentes estrategias de capacitación para atender a la población y reconocer así trayectos formativos obtenidos por una acción de capacitación concreta. Se han realizado convenios con diferentes organismos para la acreditación de saberes, fundamentalmente de funcionarios, para el reconocimiento de trayectos formativos obtenidos por experiencias de vida, en los que se incluye la calificación profesional adquirida en un puesto de trabajo.

La **acreditación y Capacitación en las cárceles**. Por parte de la UTU con cursos de capacitación profesional básica destinados a la población de los centros de alta contención y la implementación de Talleres sin acreditación y maestros en las cárceles del país por parte de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos.

El **Programa de Maestros Comunitarios** surgido en 2005 donde se plantea como un conjunto de estrategias pedagógicas, canalizadas a través de la figura del maestro comunitario. El PMC constituye una nueva estrategia educativa elaborada para los contextos de alta vulnerabilidad social, sobre la base de numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en estos sectores sociales y procura alcanzar dos objetivos básicos: a) mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar y b) brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. Todo ello en un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan atender la diversidad

en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos.

La **Dirección Sectorial de Educación de Adultos**, con el objetivo de garantizar ofertas educativas que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje, a la formación de ciudadanía y aseguren el ejercicio del derecho a aprender durante toda la vida. Con tareas específicas tales como la Alfabetización, el posibilitar la terminación del ciclo primario y el de aspirar a mejorar la calidad de vida en el marco de una Educación Permanente. Todo ello a partir de la articulación entre modalidades formales y no formales. Y con la flexibilidad en la implementación de la propuesta atendiendo a las características de la población y del “territorio”.

Como lo muestra la variedad de propuestas, tanto la educación formal como la educación no formal no deberían de pensarse

sólo desde variables netamente pedagógicas ya que no es posible diferenciarlas como áreas o universos inconexos, parcelados y en oposición, sin puentes o canales de comunicación.

En todo caso la educación formal y la no formal no deberían ser vistas como contradictorias y sí desde un punto de vista de la praxis, entenderlas como complementarias, ya que ni una ni otra, por sí solas, pueden brindar todas las posibilidades que hoy en día las personas requieren.

Esta perspectiva sistémica es la que proponemos, ya que si bien ambas educaciones pueden ser manifestaciones y experiencias educativas diferenciadas, no podemos soslayar que ambas están relacionadas y conforman el actual Sistema Nacional de Educación. En todo caso, la diversidad de alumnos o participantes, según por el lado en que se los vea, son los que nos demandan la necesaria síntesis.

BIBLIOGRAFÍA

Ley General de Educación. Ley N° 18.437, 2008.

ÁREA DE EDUCACIÓN NO FORMAL, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DEL MEC: Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa, Montevideo, 2006.

ANEP: Políticas educativas y de gestión, www.anep.edu.uy, 2005-2009.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN?

Lic. Valentina Brena Torres

UPEP – Facultad de Humanidades y C. de la Educación

1. Introducción

A través de este trabajo se busca llegar a una reflexión que nos conduzca hacia una concepción antropológica de la educación. En primer lugar definimos lo que aquí entendemos por educación desmitificando el reduccionismo que la equipara a la escolarización. El abandono de tal concepción simplista, significa en los tiempos que corren, pasar por un proceso de convertir en extraño todo lo familiar, cuestionárselo y preguntarse por las razones que justifican tal “normalización”.

Tal reflexión busca arribar a una nueva manera de entender la educación, que sin rechazar a la educación formal, busca ampliar la gama de posibilidades que debería abrir el abanico diverso de las políticas educativas nacionales destinadas a una población asimismo diversa dentro de los propios límites del mismo Estado-Nación.

2. ¿Qué es la educación?

Antropológicamente definimos educación como un proceso continuo de transmisión-adquisición de la cultura, dentro del cual, simultáneamente, se desarrollan una multiplicidad de procesos de producción, reproducción, modificación, construcción, transacción, apropiación y difusión de esa cultura. Bajo esta mirada la educación equivale entonces, a las formas a través de las cuales, los valores y conductas concomitantes, son enseñados en un contexto específico de sistemas sociales, culturales o de valores de grupo (García y Pulido, 1994).

Para García y Pulido (1994) la transmisión-adquisición de la cultura viene a ser un meta-concepto que se puede aplicar (después) a situaciones más concretas de escolarización, aculturación¹, endoculturación², socialización³, etc. Sirve así para referirnos, tanto a fenómenos que

¹ La aculturación es un fenómeno que se da producto de las relaciones interétnicas, cuando dos culturas distintas entran en contacto prolongado. El intercambio de elementos culturales nuevos entre dos culturas diferentes va a provocar una transformación radical en una de las culturas que entra en contacto o en ambas.

Existen diferentes tipos de aculturación: directa/indirecta, pacífica/violenta, espontánea/planificada, laica/religiosa. De modo que el contacto generará diferentes resultados: asimilación, incorporación o extinción. Siendo este último equivalente al etnocidio, muerte cultural de un pueblo (que puede coincidir, o no, con la muerte física -genocidio- de ese pueblo).

² La cultura de una sociedad, suele ser muy similar de una generación a otra, gracias a un proceso de aprendizaje llamado endoculturación. A través de éste, la generación de más edad, invita, induce y obliga a la generación más joven, a adoptar los modos de pensar y comportamiento tradicionales a través de premios y/o castigos.

³ Proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad, aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad que los dotan de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social. Es en este proceso que se toma conciencia de la estructura social.

Este proceso se da principalmente, gracias a dos agentes sociales: la familia (socialización primaria) y la escuela (socialización secundaria), pero también los grupos de pares y los medios de comunicación. Y lo hacen a través de los mecanismos de control social.

“Este proceso de socialización se inicia con la vida y sólo termina con la muerte. Mediante este proceso se aprehenden las normas y los valores de una sociedad, se configura la conciencia colectiva y se desarrolla el conocimiento, las habilidades y las actitudes” (Jiménez y Moreno, 1999: 13).

suceden alrededor de un ritual o una ceremonia, como a ciertas cosas que pasan entre las cuatro paredes de un aula.

Siguiendo a los autores, desarrollar una teoría general de la transmisión-adquisición de la cultura (con poder explicativo para cualquier cultura), pasa necesariamente por visiones en las que quede al descubierto la diversidad de los grupos humanos; variabilidad producto de que “el alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, art. I, UNESCO 1990).

“Sobre estas bases podrán construirse formas muy diversas, que presentarán aspectos muy diferentes, pero que obedecerán a un mismo imperativo: convertir a la educación en un instrumento de vida, alimentado por ella, y que prepara al hombre para que afronte con éxito las tareas y responsabilidad de su existencia” (Lengrand, 1973: 80). En este sentido la educación no debe ser concebida como un período de la vida al término del cual la persona está suficientemente formada para vivir en sociedad (Torres, 1995); para Faure (En: Cabello, 2002: 57) “no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser”. “La vida en sí misma es un proceso continuado de aprendizaje” (UNESCO, glosario 1979. En: Cabello, 2002: 57).

La transmisión-adquisición de la cultura engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas,

valores tradicionales y costumbres, formas de comportamiento en general, etc., a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos (ej. la aculturación), y por el otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc. (García y Pulido, 1994).

En la educación hay transmisión, porque en cierta forma se busca la conservación de lo conocido, de lo aprendido (reproducción). Sin embargo, también “hay contradicción permanentemente: la herencia cultural se recibe y se pasa; y en ese proceso, se producen a la vez, modificaciones (...) Corresponde reconocer la tensión de los procesos de la educación y la cultura: conservación y transformación, transmisión y creatividad” (Camors, 2005: 15).

La educación es un derecho de los humanos, y es un derecho de los pueblos, porque garantiza la preservación y transmisión de la herencia cultural. “El ser humano, por su condición de tal, tiene derecho a recibir el legado cultural e histórico de la sociedad en que nace y vive” (Camors, 2005: 14). Por lo tanto, la educación es un deber de la sociedad, de responsabilidad de las generaciones adultas con respecto a las generaciones jóvenes; estableciendo un diálogo intergeneracional (Camors, 2005).

3. (¿)Educación = Escolarización(?)

En el imaginario colectivo uruguayo contemporáneo se reproduce (incesante y rutinariamente) la idea de que la educación equivale exclusivamente a escolarización.

Indudablemente, tras el concepto de educación que acabamos de definir en el apartado anterior, esto merece una más profunda y particular contextualización que nos conduce a una reseña histórica y cultural de la región.

América Latina, hoy, es especialmente valorada por su diversidad cultural, considerada una de las grandes riquezas de la humanidad. Sin embargo éstas, no fueron concepciones pertenecientes al pasado, donde esta pluralidad fue desvalorizada desde la mirada etnocéntrica europea-occidental.

Desde un principio, tras la conquista, las diferentes parcialidades indígenas de la vasta región, entraron en contacto con los europeos, lo cual de inmediato supuso una relación de dominación (en base a las dicotomías barbarie/civilización, inferior/superior), desarrollándose relaciones cada vez más hostiles para con la población nativa, que paulatina y sucesivamente fue sufriendo procesos genocidas y etnocidas durante todo el período colonial. Años más tarde, tras el período independentista, surgen los recién nacidos Estado-Nación, lo cual no supuso un destino más prometedor para los sobrevivientes de estas culturas continuamente mutiladas.

Mientras que durante el colonialismo la ley no fue la misma para los indios y los europeos, en los gobiernos republicanos se estableció la igualdad ante la ley en un contexto democrático; sin embargo, (por motivos que no desarrollaremos en esta oportunidad) no sirvió más que para expropiar sus tierras, sus recursos y someterlos al sistema capitalista como mano de obra asalariada, producto de las consecuencias de las relaciones del enmascarado colonia-

lismo interno (Mayer y Masferrer, 1978). Los estados nacionales habían sido conformados para conducir las nuevas economías nacies a fines del siglo XIX (Camors, 2005).

En vez de contemplarse la diversidad como un valor, se vio como un problema que se debía solucionar, en función de lo que se aplicó una política que trata de asimilarlos para lograr la integración nacional (Pozas, 1971). En un contexto estatal-nacional “se supone que la población es y se comporta en forma homogénea y por lo tanto, se ignoran y desconocen las diferencias, en un esfuerzo claramente por homogenizar, a través de la educación y la cultura (...) Se suponía que todo lo «diferente» era susceptible de ser «igualado», y en esa dirección se apeló a todos los medios posibles, tales como la evangelización primero, en otra etapa la escolarización, y cuando las diferentes formas no logran los resultados deseados, se imponen a través de la represión” (Camors, 2005: 8).

Tras más de 500 años de dominación, desde la conquista hasta los tiempos de hoy, este contacto significó una lucha por el poder y un juego de resistencias. Es que al haber distintas racionalidades, hay un conflicto persistente y constante entre las mismas. En este contexto, la educación (como transmisora y recreadora de la cultura) es el “resultado de una interacción y confrontación conflictiva de propuestas y de intereses, que instala e impone una visión de la realidad, funcional a los sectores sociales vinculados a la propiedad de los principales medios de producción, principalmente de aquellos situados de cara a los intereses centrales de la economía, en Europa y Es-

tados Unidos” (Camors, 2005: 7 y 8).

O dicho de otra manera: la escuela asume la función de socializar, de transmitir la cultura, siendo una eficaz herramienta para inculcar la cultura oficial, en base a la visión hegemónica de la sociedad; entendiendo por hegemonía el ver el estado actual de las cosas, como normales, como naturales a partir de una visión impuesta por una parte de la sociedad (Gramsci, en: Anderson 1987).

“El desarrollo de la (educación) escuela asume una dimensión importante; alcanza un papel preponderante a través del desarrollo de los sistemas educativos, como organizaciones grandes, formales y complejas, de alcance nacional, promoviendo el acceso de todos los sectores de la población. La educación se desarrolla a través del sistema educativo formal que adopta el modelo escolar como propuesta única y universal(izante)” (Camors, 2005: 10).

“La escuela, como el formato educativo institucionalizado y legitimado, debe transmitir los valores universales; en realidad éstos son los valores dominantes y hegemónicos, sustentados en el bloque de poder vigente. La escuela debe transmitir “verdades”, los contenidos que se difunden no admiten cuestionamiento y deben ser aprendidos, memorizados; están sustentados en la razón y en la ciencia, construida ésta sobre la base del positivismo” (Camors, 2005: 9 y 10).

Tras este desarrollo que pone en jaque a la educación formal como sinónimo de educación, concluimos que la escolarización se define como un conjunto de estructuras, que tiene por finalidad la educación de las personas, que funcio-

na según reglas más o menos precisas y presenta en un momento dado de la historia, caracterizado con una cierta estabilidad (Mialaret, 1985).

4. CRÍTICAS AL EXCLUSIVISMO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Tras el recorrido histórico que acabamos de realizar, desmitificar el reduccionismo educación=escolarización significa pasar por un proceso de reflexión que nos conduce al extrañamiento, propuesto entre otros por Da Matta (1978) en cuanto a desfamiliarizar lo cotidiano; lo cual nos lleva a cuestionar nuestra propia manera de entender la educación. Nos ayuda entonces a relativizar una visión que parece única, acerca del modo en que nuestras sociedades plantean las políticas educativas, lo cual en este caso equivale a poner en tela de juicio la inercia con la que actúan los sistemas educativos hacia la escolarización.

Hace más de 40 años, los Derechos Humanos afirmaron que toda persona tiene derecho a la educación, sin embargo: más de 100 millones de niños y de niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria. En términos generales, el actual servicio de educación es gravemente deficiente (UNESCO, 1990). Frustración que aparece en los 60' y 70' cuando desde la escuela no se alcanzan los resultados esperados (Camors, 2005).

La escuela no cumplió con su fin de democratizar, fracasó la idea de que con igual educación, se brindarían iguales oportunidades y se disminuirían por ende, las desigualdades sociales; la educación no funcionó: “el sistema educativo formal ha ido acompañando el proceso de segmentación

social. Se ha perdido la esperanza de la movilidad social” (Camors, 2005: 11).

Esto es consecuencia de que las escuelas, a pesar de su aparente aislamiento y singularidad como marcos de acción, guardan relación con otras instituciones sociales, visión que sólo se logra desde una perspectiva holística (García y Pulido, 1994). No podemos limitar la situación educacional a la situación en sí, ya que la relación educador-educando no se repliega sobre sí misma, ni se desenvuelve en un medio protegido de todas las influencias exteriores portadoras de factores perturbadores susceptibles de quitar a la educación, “su pureza” y de modificar sus finalidades (Mialaret, 1985).

Como resultado de estas influencias, tal como lo plantea Camors (2005) el “economicismo” termina adquiriendo alta prioridad en el campo de la educación, conduciendo hacia una concepción educativa de «preparación para el empleo», más que la «formación» para la vida humana y social.

En este sentido el Estado está ligado a la reproducción del capital (por lo que no es visto como una institución política autónoma): “las políticas educativas rara vez constituyen un factor básico y efectivo en la democratización e igualamiento sociales, puesto que continúan operando dentro de la lógica que domina a la sociedad como un todo: la maximización de la acumulación de capital”⁴ (Torres, 1995: 31).

La educación formal trabaja en base a la selectividad, en función de la dicotomía escogidos/rechazados, “el triunfo y el fracaso están institucionalizados de un modo irremediable en la mayoría de los casos” (Lengrand, 1973: 63). En el sistema actual “los temperamentos ágiles son privilegiados en detrimento de los lentos, el tipo intelectual prima sobre las restantes expresiones del ser y demás tipos, los conformistas sobre los innovadores, y los niños de los barrios residenciales sobre los de los suburbios” (Lengrand, 1973: 63). Para Gearing la educación funciona como un flujo de información, partiendo de la premisa de que tal información se distribuye de manera desigual (En: García y Pulido, 1994).

El sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce. Jamás se va a lograr la democratización por medio de la educación formal, es un error pensar que el sistema escolar va a igualar las posibilidades. “¿Y por qué? Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados” (Bourdieu, 2003: 161).

Por otra parte, “actualmente se le han ido agregando una serie de cometidos a la

⁴“Son ya muchos los estudios que han ligado la estructura de poder y la autoridad en el aula a las características de la economía industrial capitalista. Tal estructura de autoridad, la competencia, la rutina, la orientación temporal, el proceso continuo y la alienación relativa de las tareas de aprendizaje que caracterizan a las aulas se han comparado con características similares existentes en los lugares de trabajo (Wilcox, en: García; Pulido, 1994: 9).

educación-escuela sobre la base de determinados recursos físicos, materiales, de determinada figura profesional (el docente) y de un determinado modelo de funcionamiento institucional. Pero la escuela sola no puede cumplir con todas las expectativas que la sociedad ha ido recargando sobre ella; esto la aleja del cumplimiento de su función más específica. Se percibe un desdibujamiento de sus cometidos al tratar de articular múltiples actividades” (Camors, 2005: 11) sin una reformulación del sistema. “Debido a sus características propias, tanto la educación formal como la no formal pueden realizar ciertas tareas educativas muy bien y otras de un modo deficiente. Debido al predominio actual de la educación formal en la mayoría de las sociedades, es probable que se pida a este tipo concreto de educación que desempeñe muchas funciones para las cuales está mal adaptado” (Simkins, 1978: 213) habiendo la posibilidad de desarrollar estrategias educativas extraescolares a la disposición y que harían dichas tareas satisfactoriamente.

5. UNA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCOLARIZACIÓN

“Responder a las necesidades básicas de aprendizaje exige más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada”, que sobrepase los niveles de los recursos vigentes,

las estructuras institucionales, programas de estudios, y los sistemas convencionales de servicio y se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso” (Art. 2 UNESCO, 1990)

Abandonando la búsqueda de una enseñanza ideal, nuestras políticas educativas deben diversificar su rumbo de dirección; es que de hecho, la educación, en tanto proyecto político es un fenómeno cambiante que debe readaptarse continuamente: “en el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio pensado, reflexionado, constituye una exigencia permanente (...) Estas proposiciones llevarían esencialmente hacia la reestructuración de las divisiones del saber y a la definición de las condiciones de su transmisión, así como hacia la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y a la introducción de nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y de los cambios económicos, técnicos y sociales” (Bourdieu, 2003: 130).

Hoy esto se traduce en ampliar la mirada de la educación y volcar la atención hacia lo *extraescolar*, término que aquí utilizamos para hacer referencia a todos los diferentes tipos de educación a excepción de la formal, que agrupamos bajo el nombre “extraescolar” por compartir una misma condición de estigmatización, por ser consideradas inferiores con respecto a la educación formal.

Generalmente la educación extraescolar es definida con un carácter negativo, como una alternativa de segunda clase para la ver-

⁵ La educación no formal se define como “toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza por fuera del sistema escolar formal para brindar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños” (Coombs, en Bhola, 1978: s.d.).

dadera solución: la educación formal. Así por ejemplo, la educación no formal⁵, en tanto extraescolar, se ha convertido en una categoría residual que incluye todo lo que no hace el sistema educativo formal (Bhola, 1978). Sin embargo aquí la definimos, siguiendo a Torres (1995), como: una continuidad espacial (no limitada al espacio físico de la escuela), una continuidad de aprendizaje (generadora de actitudes y aptitudes para aprender), una continuidad orgánico-estructural (integración de lo académico y lo no académico), una continuidad vital (que integre lo que se aprende en la vida y en la escuela), una continuidad en comunicación (que no se limite a un solo medio).

El problema principal para el desarrollo de la educación no formal consiste en la obtención de recursos: “las grandes necesidades del sistema formal absorben automáticamente unos recursos educativos que quizá se podrían aprovechar mejor en otros sectores” (Simkins, 1978: 216). Solo se destinarán recursos para el desarrollo de la educación no formal cuando cambie radicalmente el rumbo de las prioridades actuales en términos políticos. Mientras tanto, este tipo de educación debe aún encontrar una amplia aceptación y una legitimación propia dentro de los sectores de la educación y del desarrollo, en tanto que la educación formal es financiada de manera rutinaria (Bhola, 1978).

Pese a ello, fomentar la educación no formal no es solo una cuestión presupuestal, no sólo se necesita dinero sino también la convicción de que puede funcionar. Es menester tener en consideración que “la dominación fundada en el

capital cultural es mucho más estable, es mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico” (Bourdieu, 2003: 173). En este sentido, los recursos del aprendizaje son de índole financiera, material y humana y se generan a partir de diversas fuentes de las que el presupuesto de Estado no es más que un componente (Ahmed, 1978).

De esta manera, la red de oportunidades de aprendizaje a nivel nacional no puede ser contemplada como la constituyente de un sistema único, administrado y controlado por una sola autoridad central (Ahmed, 1978). “Los gobiernos deben instaurar mecanismos regulares de diálogo que permitan a los ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil contribuir al planeamiento, la realización, la supervisión y la evaluación de la educación básica. Es éste un requisito esencial para favorecer la creación de estructuras responsables, globales y flexibles de gestión de la educación” (UNESCO, 2000: 19).

Asimismo es mucho más difícil planear e impartir la educación no formal que la formal, ya que aquí no se trata de una propuesta única y general, sino que se nos presenta el desafío de planificar la educación para las necesidades de una situación concreta. Así es que la educación no formal es un mecanismo para brindar pronta y oportuna educación a quienes la necesitan, cuando la necesiten y donde la necesiten (Bhola, 1978).

Esto le brinda consecuentemente gran flexibilidad a los programas de

trabajo que incluso se irán armando en base a las exigencias de los sujetos, en sus contextos y en función de sus necesidades, gracias a que se desarrollan procesos educativos singulares. Para Bourdieu (2003) abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no una horca; no son un código imperativo, sino solo una guía de trabajo.

En una pedagogía no autoritaria “docentes y estudiantes son a la vez estudiantes y docentes, con estatus similar, y están vinculados por un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal” (Torres, 1995: 35). La educación extraescolar responde más fácilmente a las demandas y posee una flexibilidad que no tiene los sistemas rígidos y burocráticos, asimismo ofrecen resultados más inmediatos a los de la educación formal en los que se necesita como 15 años de preparación (Torres, 1995).

6. CONCLUSIONES

Hoy tenemos la necesidad de acudir a un concepto más global de educación que no se refiera estrictamente al micro contexto escolar y al aula. El concepto educación debe incluir todas las formas en que unos y otros tenemos de conseguir eso que llamamos sujeto educado (García y Pulido, 1994).

Los diferentes tipos de educación deben

considerarse como actividades complementarias de un sistema único. No debemos dejar que los modelos institucionales existentes controlen exclusivamente el proceso educativo (Bhola, 1978).

Ha tenido que transcurrir un largo tiempo para que estos hechos fueran reconocidos conceptualmente, mientras que sus incidencias funcionales no están todavía recogidas en las decisiones y la planificación de la educación (Ahmed, 1978). Debemos “considerar educación como un aprendizaje, y no simplemente como una escolarización, y reconocer que el valor real estriba en lo que se aprende y no en el modo de aprenderlo” (Simkins, 1978: 214). Teniendo en cuenta la cantidad de saberes realmente asimilados más que a la cantidad de saberes teóricamente propuestos, podemos ver que en última instancia hablar de educación es hablar del proceso de adquisición de hábitos de pensamiento, de técnicas y de instrumentos de conocimientos (Bourdieu, 2003).

De esta manera, si definimos educación, según García y Pulido, como el proceso de transmisión-adquisición de la cultura, y si definimos cultura como la totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres, y cualquier otro hábito o capacidad adquiridos por el hombre perteneciente a una sociedad; podemos concluir que existe una intrínseca e inherente relación entre educación y cultura, los dos grandes componentes de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

AHMED, Manzoor: “Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación”. Rev. Perspectivas. UNESCO, 1978.

ANDERSON, Perry: “Las antinomias de Antonio Gramsci”. Cuadernos de sur 6. s.d. 1987.

BHOLA, H.: “La educación no formal en perspectiva”. Rev. Perspectivas. UNESCO, 1978.

BOURDIEU, P.: “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

CABELLO M. Josefa: “Educación Permanente y Educación Social”. Ed. Aljibe, Málaga, 2002.

CAMORS, Jorge: “La educación social: una perspectiva desde (y para) América Latina”. Montevideo, 2005. Publicado en internet: www.projovent.gub.uy/pag-otra-doc-relev/Documentos/Congreso%20educadores/1_Jorge_Camors.doc

DAMATTA, Roberto: “O ofício de Etnólogo, ou como Ter Anthropological Blues”. En: NUÑEZ, et al. “A aventura sociológica”. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

GARCIA, Javier y PULIDO, Rafael: “Antro-

pología de la educación”. EUDEMA, Madrid, 1994.

JIMENÉZ y MORENO: “Sociología de la educación”. Trillas, México, 1999.

MIALARET, G.: “Introducción a las Ciencias de la Educación”. UNESCO, Ginebra, 1985.

MAYER Y MASFERRER: “La población indígena de América en 1978”. Rev. “América indígena”, vol. N 2, abril-junio, 1979.

POZAS, R.: “Las clases sociales de México”, S. XXI. México, 1971.

SIMKINS, T: “Estrategias y factores limitadores en la planificación de la educación de carácter no formal”. Rev. Perspectivas, vol. 8 N 2, 1978.

TORRES, Carlos Alberto: “La política de la educación no formal en América Latina”. S. XXI, México, 1995.

UNESCO: “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos”. Jomtien, 1990.

UNESCO: Dakar, 2000.

2. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS. LOS CONSEJOS INFANTILES

Jaume Trilla Bernet / Ana Novella Cámara
Profesores de la Facultad de Pedagogía
de la Universidad de Barcelona

1. Introducción

Los niños son ciudadanos (no solamente ciudadanos en formación) y, por tanto, han de gozar del derecho a participar, en la medida de sus posibilidades, en aquellos ámbitos e instituciones de los que forman parte y en relación a los asuntos que, directa o indirectamente, les afectan. Lo que ocurre es que este derecho, hoy día ya reconocido en la teoría,¹ no cuenta en la mayor parte de los casos con los medios, plataformas o mecanismos necesarios para que pueda ser realmente ejercido. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere a la llamada participación *social*; es decir, a la participación que tiene como objeto los asuntos de la vida comunitaria, social y política; o, dicho de otro modo, la participación que va más allá del interior de los ámbitos institucionales que se encargan de la custodia y educación de la infancia (familia, escuela y entidades educativas no formales). No es que la participa-

ción de los niños y las niñas en el interior de estas instituciones sea una cuestión resuelta (y mucho menos aun, *bien* resuelta), pero al menos en ellas, mal que bien, la voz infantil tiene una cierta presencia y, en según qué casos, dispone incluso de algunos mecanismos jurídicos o formales para hacerse oír: derecho de los hijos a ser escuchados en caso de separación de sus padres, representación de los alumnos en los consejos escolares, etc. Por otro lado, existen planteamientos pedagógicos para la escuela y otras instituciones educativas que han hecho énfasis -a veces, con mucha radicalidad- en la participación de los educandos. Planteamientos que quizá no se han generalizado, pero que han producido ensayos y modelos acreditados.²

Es decir, aunque estemos todavía muy lejos de que la participación de los niños en el interior de sus entornos institucionales inmediatos sea una realidad medianamente conseguida, en relación a ellos la cuestión se ha planteado desde hace ya mucho tiem-

¹ Un punto de inflexión muy importante en el reconocimiento del derecho de los niños a la participación fue la Convención Internacional de los Derechos del Niño promulgada en 1989 por las Naciones Unidas. En varios de los artículos de la Convención se reconoce explícitamente el derecho de los niños a la participación social, así como otros aspectos asociados al mismo (Ver especialmente artículos 12 a 15)

² En realidad, todas las corrientes pedagógicas antiautoritarias y democráticas son pedagogías de la participación: o sea, teorías, modelos y experiencias que enfatizan la participación de los educandos en las instituciones educativas y en su propio proceso de formación y aprendizaje. Serían, por tanto, pedagogías de la participación, entre muchas otras: las formas de autogobierno y muchos aspectos del movimiento de la Escuela Nueva, Summerhill, el cooperativismo de C. Freinet, la pedagogía no directiva de Carl Rogers, la autogestión pedagógica y la llamada pedagogía institucional, los ensayos de comunidad justa de Kholberg, Freire, et., etc. Ver Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX*. Barcelona, Ed. Graó, 2001, (especialmente el capítulo de J. Puig dedicado a las pedagogías antiautoritarias).

po y disponemos de teorías, experiencias y métodos bien solventes. Pero, por lo que se refiere a la participación de los niños en asuntos que van más allá de tales ámbitos inmediatos, el panorama es casi desértico. Actualmente, la voz de los niños, en el mejor de los casos, puede hacerse oír en casa, en la escuela y en ciertas instituciones no formales, pero casi en ningún otro sitio, salvo cuando es instrumentalizada con fines publicitarios, ornamentales, folklóricos o meramente anecdóticos.³

El objeto de este trabajo es presentar una de las no muchas propuestas y realizaciones genuinas de participación social de la infancia existentes: los consejos infantiles municipales.⁴

2. Las funciones de los Consejos Infantiles

Un Consejo Infantil es un organismo mu-

nicipal formado por niños y niñas, creado por el Ayuntamiento para que éstos puedan hacer oír su palabra en relación a la ciudad en la que viven. Después ya nos referiremos concretamente a su composición y a su funcionamiento, pero antes de entrar en ello conviene extendernos un poco más sobre su sentido y sus funciones.

Los Consejos Infantiles son, pues, órganos de participación. Y el objeto propio de tal participación es en este caso la ciudad (o el barrio, pueblo...) donde viven los niños. Cómo es este entorno real y concreto, cómo podría ser mejor y qué se puede hacer para que lo sea, es en lo que trabajan los Consejos Infantiles. Y en relación a ello hacen varias cosas, asumen diferentes funciones. Por ejemplo, las siguientes:

Conocer, observar, descubrir, detectar, analizar ... La participación exige conocimiento; se puede conocer sin participar, pero no se puede participar sin conocer. Por eso,

³ En su tipología o escala de la participación infantil, Roger Hart abunda en la descripción y crítica de algunas de estas formas de pseudoparticipación. Ver Hart, R., *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London, Earthscan-Unicef, 1997

⁴ Lo que sigue tiene dos fuentes principales. Por un lado, la idea y las propuestas de Francesco Tonucci sobre la Ciudad de los Niños en cuyo marco los Consejos Infantiles tienen un papel central (véase al respecto Tonucci, F., *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997; Tonucci, F., *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003). En segundo lugar, la referencia más concreta y contextualizada de lo que diremos son las experiencias que, en la línea de lo anterior, se iniciaron en 1998 en una serie de municipios de la provincia de Barcelona (España): Cardedeu, Granollers, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria y Viladecans. Estas experiencias fueron impulsadas en sus primeros años por la Diputación de Barcelona. Tuvimos la oportunidad de conocer muy directamente tales realizaciones ya que, por encargo de la Diputación, J. Trilla coordinó el proyecto global y asesoró a los municipios; A. Novella, por su parte, ejerció como dinamizadora de uno de los Consejos. Otros trabajos de los autores relacionados con el tema del artículo son: «Un marco teórico: La idea de ciudad educadora», en *Temas d'educació*. Les ciutats que s'eduquen, nº 13, Diputación de Barcelona, 1999, pp. 11-52; «Trois pédagogies du temps libre plus une quatrième», *Antipodes*, 146 (octubre), 1999, pp. 26-33; «Análisis de la experiencia de la Diputación de Barcelona sobre la Ciudad de los Niños: objetivos, resultados y perspectivas», en AA.VV., *Participación y valores ciudadanos en la ciudad actual*. I Encuentro «La ciudad de los niños», Madrid, Acción educativa, 2001, pp. 50-70; (con Novella, A.), «Educación y participación social de la infancia», *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 2001, pp. 137-164; «Los alrededores de la escuela», *Revista española de pedagogía*, año LXII, nº 228, 2004, pp. 305-324.

un Consejo Infantil tiene algo de observatorio, de lugar desde el cual los niños y niñas que forman parte de él miran a su ciudad. Todos los ciudadanos ven la ciudad, pero el Consejo Infantil la mira expresamente, se dedica a observarla, a veces, incluso sistemáticamente. El hecho de formar parte de un Consejo, en cierto modo, cambia la mirada, la hace mucho más atenta, penetrante, indagadora. Miran y, además, preguntan, recaban información. Y todo ello desde dentro, porque los niños del Consejo son arte y parte, ciudadanos como los demás pero con los ojos más abiertos; practican una suerte de “*observación participante*” de la que adquieren un conocimiento que, sin dejar de ser experiencial, resulta más penetrante. Detectan problemas que vivían pero de los que quizá no eran conscientes, reparan en aspectos en los que nunca se habían fijado, se les revelan paisajes, perspectivas y lugares hasta ahora desconocidos para ellos. En definitiva, descubren, redescubren y escrutan su ciudad.

Comprender, valorar, opinar, criticar ... El conocimiento de la ciudad que se genera en el Consejo Infantil no es un conocimiento aséptico ni únicamente descriptivo. No se trata sólo de saber cómo es la ciudad o lo que hay en ella, se trata de comprender por qué es así; por qué lo que hay, bueno o malo, apropiado o inapropiado, es de la manera que es. Y así, los miembros del Consejo hacen valoraciones y opinan sobre lo que conocen y lo que van descubriendo de su ciudad. La mirada del Consejo es, por tanto, también una mirada crítica, comprometida, que no se lava las manos, que se posiciona. Que elucida injusticias, disfunciones, excesos y carencias de su ciudad; lo que hay y lo que debie-

ra haber, y lo que debiera haber y no hay.

Denunciar, demandar, reivindicar... Pero la principal razón de ser del Consejo no es que los niños conozcan y entiendan a su ciudad. La mirada sobre su entorno próximo es condición necesaria, pero eso no es lo que justifica la existencia de este organismo. Su tarea principal es la de participar activamente en la mejora de la ciudad. Por tanto, el conocimiento valorativo y crítico que se genera en el Consejo no puede quedarse en su interior; de alguna manera ha de hacerse público. Y así, asume una función de demanda y también de denuncia. Dirige las propuestas y sus reivindicaciones a los responsables de los problemas y de que se solucionen, y establece complicidades con quienes también pueden contribuir a remediarlos. Las formas de hacer extensibles las demandas son muy diversas: cartas, presencia en los medios de comunicación, encuentros con políticos y técnicos municipales y con estamentos de la sociedad civil, audiencias públicas, etc.

Proponer, diseñar, proyectar, asesorar... A menudo la ambición del Consejo es todavía mayor: no se queda en la crítica o la denuncia sino que le añade la propuesta constructiva; no sólo dice «esto está mal» o «aquello podría ir mejor» sino que se atreve a indicar cómo podría mejorarse. De manera que el Consejo Infantil produce iniciativas, genera ideas, elabora proyectos, por sí mismo o colaborando con otras instancias. Puede, por ejemplo, colaborar con técnicos y políticos en proyectos urbanísticos y en el diseño de espacios públicos, participar en la organización de campañas, fiestas y otros eventos culturales, formar parte de comisiones y de plataformas cívicas...

A veces es el Consejo quien genera las iniciativas, y otras veces es el Ayuntamiento u otras instancias quienes le piden su colaboración, quienes someten a su consideración determinados proyectos, reformas, planes, actuaciones. Los Consejos Infantiles son también pues consejos asesores. Se dirá que la función de asesoramiento pertenece a los expertos y que difícilmente puede pensarse en los niños como expertos en algo, pero eso obedece a una visión sesgada y falsa de la infancia. En cierto modo, la propia experiencia de participación en el Consejo convierte a sus miembros en una suerte de expertos en ciudadanía: y en eso, quizá bastante más que muchos adultos conciudadanos suyos.

Representar. Después ya comentaremos distintos procedimientos para configurar el Consejo Infantil, pero lo más corriente es que sus miembros sean elegidos por sus compañeros de escuela. Eso significa que los miembros del Consejo, y el Consejo globalmente considerado, asumen una función representativa. De hecho, son como dos representatividades complementarias. Una es la genérica: el Consejo viene a representar a los niños y niñas de la ciudad. El Consejo es, en este sentido, una representación de la perspectiva y de la sensibilidad infantil. La otra representatividad es más concreta: los niños y niñas que forman parte del Consejo representan de forma más específica a los respectivos colectivos que les han elegido (la clase, la escuela, etc.). Cada miembro del Consejo participa en él con su propia identidad, con sus necesidades, intereses, problemas y particularidades; eso es inevitable e irrenunciable. Es, además, una de las grandes riquezas del Consejo: sus miembros son niños concretos que pueden expresarse y actuar de la forma más genuina. Pero eso debe hacerse

compatible con la función representativa que también asumen cuando aceptan ser miembros del Consejo. Y, en este sentido, sin dejar de ser ellos mismos, implícitamente se comprometen a representar a los compañeros que les han elegido y, en general, a los niños de la ciudad.

Autoorganizarse. La creación de los Consejos Infantiles es una iniciativa adulta. Y son también adultos (políticos, técnicos municipales, educadores ...) quienes establecen las condiciones institucionales básicas del Consejo y quienes dinamizan su desarrollo. Pero estas condiciones iniciales y la propia forma de dinamizar el Consejo deben garantizar su independencia. Por tanto, es función del propio grupo de niños y niñas el ir definiendo, en cada momento y progresivamente, los contenidos de su tarea y los procedimientos para llevarla a cabo. Los adultos encargados de la dinamización del Consejo están para ayudarles en estos cometidos y no para dirigirlos, y mucho menos para instrumentalizarlos o manipularlos. Por tanto, la intervención adulta en el Consejo ha de hacerse mediante metodologías democráticas y no directivas; metodologías que estimulen la participación de todos y la autoorganización del grupo. Que el grupo se percate de su autonomía real y ejerza su capacidad para ir autodeterminándose no es algo que se consiga de buenas a primeras. Los niños y niñas del Consejo van logrando esta competencia por medio de la propia experiencia que viven en su seno, de las tradiciones que transmiten los miembros veteranos a los noveles, de la acción formativa de los dinamizadores y de la confianza que la institu-

⁵ En la experiencia original de Tonucci, en Fano, la franja de edad de los niños del Consejo es algo menor: entre los ocho y los diez años.

ción deposita en el grupo.

3. Composición y estructura de los Consejos

Visto qué es y qué es lo que se espera de un Consejo Infantil, hay que entrar ahora en los diferentes aspectos que se refieren a su composición. En relación a ello, hay que empezar diciendo que, puesto que no existen reglas fijas, lo que haremos aquí será exponer algunos criterios generales y presentar ciertas alternativas posibles a partir de las experiencias conocidas y también de las consideraciones que hace al respecto el propio creador de la idea, Francesco Tonucci.

Edad

El primer aspecto importante a considerar es el de la edad de los niños que han de componer el Consejo. En las experiencias que nos sirven de referencia, lo habitual ha sido que formaran parte del Consejo niños y

niñas de entre 9 y 12 años.⁵ Aunque, por supuesto, puede ser viable ampliar por abajo o por arriba esta franja de edad, la elección de la misma no es arbitraria. Quienes están comprendidos en ella, por un lado, pueden gozar de una cierta autonomía y, por otro lado, aunque están a las puertas de la adolescencia, a esta edad todavía perciben la realidad, piensan y actúan desde una perspectiva fundamentalmente infantil; por decirlo así, han llegado a la madurez de la infancia, pero todavía son básicamente niños.

Tamaño

Otro aspecto a considerar es el número de niños y niñas que han de formar parte del Consejo. Sobre eso tampoco hay reglas fijas. En cualquier caso, en la decisión sobre el tamaño habrá que atender a diversos factores. En primer lugar, a las dimensiones de la población y la representatividad que el Consejo deba tener. Obviamente, el funcionamiento del Consejo y su propia composición

variarán en función de si se trata de una ciudad grande o de un pueblo de dos mil habitantes. En el primer caso, seguramente habría que pensar en formas descentralizadas: Consejos de barrio o de distrito.

En segun-



do lugar el tamaño del Consejo también dependerá de las dinámicas internas que de- seen instaurarse. Un número elevado de miembros suele conllevar formas de carácter más asambleario, mientras que en Consejos más reducidos se facilitan una mayor cohesión y dinámicas más propiamente grupales. En cualquier caso, el tamaño del Consejo debe asegurar, por un lado, la producción de ideas: en un consejo muy reducido la cantidad y diversidad de aportaciones serían muy limitadas pues también lo serían las sensibilidades presentes. Y, por otro lado, el tamaño del grupo también debe garantizar la palabra de todos y la calidad de las interacciones: Consejos demasiado amplios tienden a una cierta despersonalización, aparte de que dificultan su operatividad.

En la propuesta original de Tonucci, el Consejo lo forman 30 niños y niñas. Sin embargo, en las experiencias que nos sirven aquí de referencia la tendencia más general ha sido la de constituir Consejos de tamaño algo más reducido: alrededor de 20 componentes.

Procedencia

En relación a la procedencia de los miembros del Consejo, las opciones, como veremos seguidamente, pueden ser múltiples, pero hay un principio general al que se debería tender. Esto es, que el Consejo incluya la mayor diversidad posible de orígenes y tipologías. El Consejo Infantil –aunque justo es reconocer que a veces acaba siéndolo– no es un “consejo de notables”. Si de él únicamente forman parte los más listos, aplicados, aseados, disciplinados, “hombrecitos”

⁶ En algunos casos, ciertos Ayuntamiento deciden incluir también en el Consejo a niños de centros de educación especial.

y niños políticamente correctos, y, por contra, se excluyen de él –por principio o por efecto del mecanismo de elección– a los niños considerados difíciles, “trastos” o rebeldes, el Consejo será un escaparate brillante y fácilmente manejable, pero también un pobre y muy sesgado reflejo de la infancia real.

Lo más normal es que sean las escuelas de la ciudad el ámbito desde el que, mayormente, se eligen o surgen los miembros del Consejo. En las sociedades escolarizadas es en esta institución donde, de forma estable, encontramos encuadrada a la casi totalidad de la infancia. Desde luego, hay colectivos e individuos no escolarizados (desertores y objetores escolares, sujetos con necesidades educativas muy especiales...),⁶ o escolarizados en centros de poblaciones vecinas. Pero aparte de tales excepciones, no hay duda de que las escuelas de la ciudad son los proveedores –no necesariamente exclusivos– pero sí más idóneos del Consejo. Por ello, es conveniente procurar que participen en él el mayor número posible de centros educativos de la ciudad, tanto públicos como privados, pues esa será una garantía más de que el Consejo incluye una muestra bastante fidedigna de la infancia ciudadana. Pero en el municipio hay también otras instituciones en las que participan niños y niñas de forma regular: centros de educación en el tiempo libre, Boy Scouts, ludotecas, conservatorio, coral infantil, clubes deportivos, centros de acogida, etc., etc. En este sentido, será conveniente plantearse la posibilidad de que algunos miembros del Consejo puedan reclutarse también a partir de este

⁷ Es conveniente la elección de un cierto número de suplentes, puesto que siempre pueden producirse bajas.

tipo de instituciones. La complicidad del tejido cívico y asociativo con el Consejo es siempre un factor favorable a la integración y presencia del mismo en la ciudad.

Elección y renovación de los miembros del Consejo

Aunque con muchas variantes posibles, son fundamentalmente dos los procedimientos utilizados para elegir a los miembros del Consejo. En primer lugar, la elección aleatoria. Es decir, por medio de algún sistema de azar se eligen de entre los candidatos presentados el número de ellos que habrán de formar parte del Consejo (o de los que han de renovarse).⁷ La otra posibilidad es que los miembros del Consejo sean elegidos mediante votación por sus compañeros del grupo-clase.

Cada uno de estos dos procedimientos tiene sus ventajas e inconvenientes. La ventaja del primero es la diversidad y la del segundo la representatividad. El sistema aleatorio facilita la posibilidad de una configuración más heterogénea del Consejo: al azar puede salir elegido cualquiera de los candidatos, mientras que mediante votación lo esperable es que sólo salgan los líderes, es decir, “los de siempre”. Por contra, el sistema de la votación incrementa la posibilidad de que los elegidos asuman mejor su función representativa.

Permanencia y renovación

Lo más usual, siguiendo el modelo original propuesto por Tonucci, es que cada año se renueve la mitad del Consejo, de manera que cada consejero lo es durante dos años. El hecho de que la renovación que se produce cada año sólo sea parcial permite que las formas de funcionamiento y las tradiciones

que se van creando se conserven y transmitan mediante una suerte de proceso de socialización horizontal: los nuevos aprenden espontáneamente, como por contagio o efecto de modelado, de los veteranos tanto las normas formales del Consejo como el rico caudal de dinámicas informales y de experiencias compartidas que se van generando. Ello también permite que determinados temas o contenidos que se traten puedan tener su continuidad sin tener, cada año, que empezar desde cero. De esta manera el Consejo cada año, parcialmente el mismo y parcialmente nuevo, va creando su propia historia y sus tradiciones.

4. Funcionamiento de los Consejos

Cuándo y dónde se reúne el Consejo

Lo más corriente es que las reuniones ordinarias del Consejo tengan una periodicidad mensual. Un ritmo menor no resulta deseable pues dificulta la continuidad de las tareas y el establecimiento de las dinámicas necesarias; y una frecuencia más intensa tampoco suele ser posible dado lo sobrecargadas que están actualmente las agendas infantiles (actividades extraescolares, etc.). De todos modos, en función del trabajo que se esté desarrollando y de la disponibilidad de sus miembros, como veremos, ocasionalmente se pueden convocar también algunas sesiones extraordinarias y reuniones de subgrupos o comisiones. Sea como sea, es conveniente que el consejo genere el trabajo que le sea posible abordar, evitando promover tareas que superen la disponibilidad posible de los consejeros.

La sede del Consejo es otro aspecto importante a considerar. Lo ideal es que pueda

tener su espacio propio en alguna de las dependencias municipales y, a poder ser, en la propia sede central del Ayuntamiento. Aparte de que los Ayuntamientos suelen estar ubicados en lugares céntricos, lo cual facilita la accesibilidad, el hecho de localizar ahí (o en otro edificio noble de la ciudad) al Consejo Infantil tiene también un valor simbólico no desdeñable: es una forma de prestigiar al Consejo, de reconocer públicamente la importancia que se le asigna y de identificarlo como una institución pública ciudadana.

La organización física del espacio ha de ser la idónea para el diálogo y el trabajo grupal; por tanto, nada de alineaciones tipo auditorio o clase escolar tradicional: los miembros del Consejo son consejeros y como tales no están ahí para recibir lecciones o instrucciones, sino para hablar, debatir, llegar a acuerdos, elaborar, etc.

La constitución anual del Consejo

Como ya se ha dicho, el Consejo se renueva anualmente en un 50% y, por tanto, cada año en cierto modo ha de reconstituirse. El acto en el que formalmente se produce esta renovación se reviste de una cierta solemnidad: se realiza días después de la elección de los nuevos miembros y tiene lugar en alguna sala noble del edificio consistorial, generalmente el salón de plenos. Es un acto público, presidido por el alcalde, al que, además de los miembros antiguos y nuevos del Consejo y de sus dinamizadores, suelen asistir otros políticos y técnicos del Ayuntamiento, así como familiares y compañeros de los consejeros. La asistencia nutrida de miembros del Consistorio será indicativa del valor que la institución reconoce a este ór-

gano de participación infantil que en su momento decidió crear. Por su parte, la presencia en el acto de otros niños, y de otros miembros adultos de la sociedad civil tiene también su significación: el compromiso del Consejo con su ciudad y el reconocimiento que ésta les brinda.

El formato del acto es distinto en cada Ayuntamiento, y en algunos de ellos este formato sigue un minucioso protocolo ya decantado por unos cuantos años de experiencia. De todos modos, el acto de constitución del Consejo tiene ciertas funciones y momentos especialmente significativos. Por ejemplo, la función de despedir y agradecer públicamente a los consejeros salientes el trabajo que durante aquellos dos últimos años han realizado para la ciudad. Es un ritual que incluso a veces adquiere una cierta emotividad para aquellos que se han implicado seriamente en el rol para el que fueron elegidos. El nombramiento formal y la bienvenida a los nuevos miembros del Consejo es, obviamente, la otra función principal de este acto: una función que suele ritualizarse mediante la entrega nominal a cada uno de la acreditación correspondiente. El acto de constitución también es un buen momento para que el alcalde haga de nuevo explícitos el sentido y la función del Consejo Infantil y para renovar el compromiso político que para el Ayuntamiento supone su existencia.

El primer día del Consejo

Ya se ha visto que el acto de constitución del Consejo no es todavía propiamente una sesión del mismo. Es por eso que la primera vez que se reúna el nuevo Consejo, ahora ya sólo con sus dinamizadores, tendrá también unas características particulares. La mitad de

los miembros del Consejo se conocen entre sí, conocen perfectamente a los dinamizadores, dominan la metodología y las rutinas del Consejo y están al tanto de su historia inmediata. En cambio, la mitad formada por los miembros recientemente electos carece de este conocimiento y de esta experiencia. Por tanto, una parte de esta primera sesión anual del Consejo habrá que dedicarla a que unos y otros empiecen a conocerse y a las informaciones básicas sobre la manera de funcionar.

Para la tarea de poner de nuevo sobre la mesa el sentido, la función y la manera de funcionar del Consejo es muy recomendable que en ello participen activamente los más veteranos, en lugar de que sean los dinamizadores quienes asuman de forma exclusiva o preponderante esta función. Además de que los propios consejeros experimentados son perfectamente capaces de presentar todo ello a los nuevos (e incluso de hacerlo de una forma más clara y menos retórica que los adultos), de esta forma se visualiza prácticamente que el protagonismo es siempre de los consejeros y que los dinamizadores no están para dirigir sino para ayudar a que el Consejo cumpla su cometido.

En esta misma línea es aconsejable que todas estas cuestiones preliminares del primer día tampoco ocupen un tiempo excesivo. Para empezar a funcionar no es necesario que todos lo tengan todo claro desde el principio. Un mínimo de información oral previa es conveniente, pero ya se sabe que -como en cualquier otra situación- las cosas se aprenden efectivamente en la acción. La verdadera socialización de los nuevos (y para los viejos el volver a ponerse en solfa después del lapso estival) va a conseguirse so-

bre todo empezando a trabajar con normalidad. Por ello es conveniente que ya en la primera sesión del Consejo éste empiece a trabajar en su formato habitual y entre en contenido.

Las sesiones ordinarias del Consejo

Ya está dicho que no existe un formato único en relación al funcionamiento de los consejos infantiles. No sólo el de esta ciudad funciona de manera distinta al de aquella otra, sino que el de un mismo municipio puede ir modificando su forma de operar de un año a otro o incluso durante el mismo curso. Cada consejo tiene su propia vida y va construyendo tradiciones y dinanismos específicos. Por eso, lo que viene a continuación -como también lo dicho hasta aquí- en ningún caso hay que tomarlo como un protocolo cerrado o un modelo a imitar; se trata simplemente de presentar -a modo de ejemplo más que de guía- el desarrollo abierto de una posible sesión ordinaria de un consejo.

Aunque generalmente se habrá establecido con antelación un calendario para las reuniones (que además se procurará que en lo posible resulte fácil de recordar: el primer miércoles de cada mes o el segundo jueves..., y siempre a la misma hora), normalmente los dinamizadores del Consejo se ocupan de convocar expresamente cada una de las sesiones con su orden del día. Hay que procurar que la asistencia de los consejeros sea lo más asidua posible y por eso es aconsejable utilizar los medios pertinentes para facilitar su presencia. Si el Consejo dispone de una página web, será bueno que también

⁸Tonucci propone que el único adulto, aparte de los dinamizadores, que tenga derecho a participar en el Consejo siempre que lo desee sea el alcalde. (Tonucci, F., Cuando los niños dicen ¡Basta!. Op. cit. p. 277).

en ella figuren las convocatorias (con sus respectivas actas y órdenes del día) de manera que esta información sea accesible no sólo a los miembros del Consejo sino también a quienes éstos representan.

Es importante que las sesiones de consejo tengan una estructura clara para facilitar el trabajo. Lo primero, después de los momentos informales de la llegada y de la bienvenida, consistirá en la lectura y aprobación del acta de la sesión anterior. El hecho de que esto no constituya una pura formalidad y de que -ocasionalmente o incluso a menudo- pueda haber quien quiera proponer alguna matización o rectificación, serán indicadores claros de la seriedad con que los consejeros se toman los debates, decisiones y compromisos del Consejo. Acto seguido se presentan los temas previstos para tratar en la sesión, incorporando, si ha lugar, algún asunto nuevo que planteen los consejeros, que alguien haya propuesto a través del buzón de sugerencias o que los propios dinamizadores considere pertinente proponer.

Así pues, presentado y revisado el orden del día, se van abordando las diferentes cuestiones ordenadamente. En este sentido resulta recomendable tratar primero los asuntos más sencillos que previsiblemente -por su propia naturaleza, porque ya han sido debatidos suficientemente en sesiones anteriores o porque se trata simplemente de dar alguna información puntual- van a requerir poco tiempo. Por lo general, en cada una de las sesiones habrá uno o dos temas que serán

los que van a consumir más tiempo, bien sea porque resulten más polémicos o porque en relación a ellos se decida emprender alguna acción que deberá ser diseñada y ejecutada.

Cuando se acerca la hora prevista para terminar la sesión, será necesario resumir los asuntos tratados, recapitular los acuerdos y compromisos tomados y clarificar las tareas pendientes para la siguiente reunión.

También hay que decir que la forma de desarrollarse las sesiones del Consejo dependerá mucho del estilo que adopten sus dinamizadores. En el bien entendido de que éstos deberán evitar siempre las actitudes autoritarias, dirigistas, paternalistas o monopolizadoras de la palabra, también es cierto que las formas concretas de intervención de los dinamizadores en el Consejo pueden variar ostensiblemente. Es frecuente que los dinamizadores asuman las tareas de orientar y moderar las sesiones, redactar el acta de las reuniones y las convocatorias, etc., pero también existe la tendencia creciente de ir cediendo estas funciones a los propios consejeros. En este sentido, hay consejos que tienen establecido un sistema de cargos (moderadores, secretarios...) de modo que los propios niños se responsabilicen de diferentes aspectos organizativos del trabajo del consejo.

Entrevistas con personas significativas

Las sesiones ordinarias del Consejo reúnen exclusivamente a los consejeros y a sus dinamizadores. Incluso algunos, con el objeto de preservar la independencia del Consejo, tienen como norma explícita y formal que en ellas no participen adultos ajenos a él.⁸ Pero la mayoría no son tan restrictivos en este aspecto y si el Consejo lo cree con-

⁹ En algún Consejo funciona la costumbre de que cuando se invita a un adulto a una sesión del mismo se procura que sólo asista a una parte del mismo. Por ejemplo, sólo durante la última media hora, para evitar así que acabe monopolizando el uso de la palabra o centrando demasiado la atención del Consejo.

veniente invitan de forma puntual a personas significativas. Tales invitaciones pueden realizarse por diferentes motivos: a veces será para recabar información de algún experto sobre un tema que el Consejo tiene entre manos; en otras ocasiones será para formular directamente al alcalde o a otro responsable municipal alguna propuesta, petición, queja, etc.; o, en fin, para debatir cualquier asunto de la incumbencia de ambos.

Ciertamente, la participación de adultos en el Consejo parece admisible y puede ser provechosa siempre y cuando la decisión corresponda al propio Consejo y tenga lugar sólo de forma ocasional. El Consejo es un ámbito en el que debe prevalecer absolutamente la voz de los niños, y por tanto habrá que evitar que se convierta, pervirtiendo su sentido, en una especie de auditorio infantil, cautivo y complaciente, para políticos, técnicos y otros adultos con más voluntad de ser escuchados que de escuchar. En adultos poco acostumbrados a tratar con grupos de niños lo fácil es que aparezcan en ellos actitudes y comportamientos muy distintos entre sí, pero todos ellos impropios, como el autoritarismo, el paternalismo, la pedantería... O, aunque incluso quizá adoptada con la mejor intención, esta otra conducta tan frecuente en el adulto cuando se relaciona con niños consistente en infantilizarse (el lenguaje, el tono, o incluso el aspecto) pensando que así uno se comunicará más fácilmente con el otro, cuando esta comedia adulta no supone otra cosa que una falta de respeto a los niños.⁹

Trabajos en comisiones, reuniones, visitas...

De forma ordinaria el Consejo se reúne una vez al mes, pero no es raro que, por el motivo que sea, se deban convocar de vez

en cuando otras sesiones u otros tipos de reunión. Estas pueden ser conjuntas y entonces toman la forma de sesiones extraordinarias del Consejo; o pueden tener lugar sólo con una parte de sus miembros: por ejemplo, comisiones creadas ad-hoc para debatir un determinado asunto o realizar una tarea concreta (redactar una carta o un artículo, preparar una entrevista, elaborar una propuesta...) que después será sometida al plenario del Consejo. También hay tareas propias del funcionamiento ordinario del Consejo que deberán realizar los consejeros fuera del horario habitual de la reuniones: algunas que corresponderán sólo a algunos miembros del consejo (preparar con los dinamizadores el orden del día de la reunión siguiente o el acta de la anterior), y otras que han de asumir todos ellos para ejercer correctamente su cometido como representantes (trasladar, en ambos sentidos, la información entre el Consejo y los niños de las escuelas respectivas).

En ocasiones los consejeros (todos o sólo algunos de ellos) tendrán también que realizar alguna labor, actividad o reunión fuera de su sede habitual. Por ejemplo, quizá tengan que llevar a cabo alguna suerte de «trabajo de campo» en la calle: observaciones, comprobaciones, «visita de obras» a un espacio público que se ha diseñado con el concurso del Consejo... Algunos, en tanto que representantes del Consejo, quizá sean invitados a participar, ocasionalmente o de forma continuada, en reuniones, comisiones o grupos de trabajo del propio Ayuntamiento o de otras entidades ciudadanas. También es posible que se requiera al Consejo (o que el mismo se ofrezca) para colaborar en la organización de actividades cívicas o

reivindicativas (la fiesta mayor del pueblo o del barrio, el día sin coches...).

Pleno municipal abierto a los niños, audiencia pública...

Además de la posibilidad siempre abierta de que el Consejo, en función de los asuntos que está tratando, se reúna con el alcalde o con concejales y técnicos tantas veces como sea necesario, es conveniente institucionalizar algún encuentro formal periódico (al menos anual) entre el Consejo Infantil y el gobierno de la ciudad. Estos encuentros institucionalizados pueden recibir varias denominaciones (pleno municipal abierto a los niños, audiencia pública...) y desarrollarse en formatos distintos. En cualquier caso, se trata de institucionalizar un espacio de interacción entre el gobierno municipal y el Consejo; un espacio más que haga visible el compromiso adquirido por el Ayuntamiento y en el que el Consejo pueda rendir cuentas de la labor realizada durante el curso y elevar al Consistorio sus propuestas. En algunas ocasiones, este espacio puede estar integrado dentro del acto de Constitución.

5. El contenido de los Consejos

Los temas del Consejo son temas de su ciudad. Pero decir eso es decir mucho y, a la vez, muy poco sobre las cuestiones que se pueden tratar en su seno. Es señalar una perspectiva y un encuadre: puede interesar al Consejo cualquier cosa que afecte a la vida ciudadana. Pero ¿qué no afecta a la vida de los ciudadanos? Tal es la dificultad de delimitar con precisión los contenidos del Consejo.

Es normal que las cuestiones ciudadanas que más preocupen (y, por tanto, que tam-

bién más frecuentemente ocupen) al Consejo, sean aquellas que directamente conciernen a la infancia y, aun de forma más especial, a su propio grupo de edad (espacios de juego, instalaciones deportivas, seguridad en la calle...). Cada cual conoce y vive la ciudad desde el lugar que ocupa en ella. Y, por tanto, tiene su lógica que aquellos problemas ciudadanos que más fácilmente perciben los consejeros sean aquellos que les afectan a ellos mismos y a quienes más se parecen a ellos. No tiene pues nada de extraño que inicialmente el trabajo del Consejo se polarice de forma muy marcada o incluso exclusiva en “temas de infancia”, y que también a lo largo del tiempo tales temas sean los dominantes. Ahora bien, hay que recordar que la filosofía de la Ciudad de los Niños parte de la hipótesis de que una ciudad mejor para la infancia será seguramente una ciudad mejor también para la mayoría; es decir, una ciudad mejor, sin más. Es posible que, de entrada, los niños no comprendan bien esta hipótesis, o que si la comprenden tampoco sean capaces de asumirla operativamente. Pero lo que sí pueden ir comprendiendo y asumiendo los niños (y el funcionamiento del Consejo les debe conducir a ello) es que, por un lado, existen cuestiones que aun no siendo específica o exclusivamente infantiles, les afectan directamente también a ellos porque afectan a la ciudadanía en general: la contaminación, pongamos por caso, no es un “problema infantil”, pero la infancia obviamente también la padece.

Por otro lado, los niños pueden ir comprendiendo y asumiendo qué problemas que afectan directamente a otros colectivos repercuten indirectamente también en ellos: disfunciones en los horarios laborales de los

padres los sufren los niños en forma de desatención; el estrés que genera el tráfico en la ciudad se transforma en malhumor de los adultos, riesgo y en modelos ciudadanos deleznable etc., etc. Es decir, que los niños pueden ir comprendiendo que su bienestar no es ajeno al bienestar de los demás.

Es por todo eso que los temas del Consejo no son sólo los temas considerados “infantiles”; pueden ser también temas que afectan a otros colectivos o temas de la ciudadanía en general. Y la experiencia del funcionamiento de los Consejos atestigua que, aun cuando sea cierta y normal su decantación hacia cuestiones más directamente de infancia, también son capaces de ocuparse de asuntos de interés transversal, intergeneracional (la relación entre los niños y los ancianos, por ejemplo) o de interés particular para otros colectivos, y, en especial, para aquellos (tercera edad, personas discapacitadas, sectores excluidos ...) que más padecen las disfunciones de la ciudad actual.

El origen de los temas a tratar

Vista la variedad de los temas posibles, veamos ahora de dónde surgen o quién los propone. En primer lugar, por supuesto, la fuente más directa y frecuente de las cuestiones que se tratan en el Consejo es la que constituyen los propios consejeros. Lo que a ellos les preocupa de su ciudad o también lo que ellos saben que preocupa a otros ciudadanos es lo que trasladan al Consejo para que éste conjuntamente decida sobre la conveniencia de que sea tratado.

Con eso ya acabamos de advertir que a veces los consejeros en el momento de introducir temas posibles a tratar ejercen como portavoces de otras personas o colectivos. Y

el colectivo del que preferentemente han de ser portavoces es el de los otros niños y niñas de la ciudad. Entre éstos naturalmente están quienes se encuentran en contacto directo y cotidiano con los consejeros: sus compañeros de clase y de escuela; es decir, quienes seguramente los han elegido para formar parte del Consejo. Esto se facilitará si en las escuelas se ha establecido algún mecanismo o momento (la hora de tutoría, la asamblea de clase...) a través del cual periódicamente el consejero respectivo pueda informar a su grupo-clase, poner a debate determinados temas y recibir del grupo las sugerencias que éste desee trasladar al Consejo. Pero no sólo los condiscípulos de los consejeros son quienes pueden alimentar al Consejo; también los otros niños y niñas de la ciudad pueden proponerle cuestiones a tratar. Naturalmente, esto será factible si el Consejo tiene los ojos bien abiertos y las orejas atentas para captar las preocupaciones y los deseos del colectivo infantil y si existen los canales idóneos para que tales preocupaciones y deseos puedan acceder al Consejo. Estos canales pueden ser buzones en las escuelas y otras instituciones de uso infantil, un espacio abierto de participación en la web del Consejo y en medios de comunicación local (boletín municipal, radio...), correspondencia ordinaria, etc.

Ya hemos dicho que uno de los sentidos que tiene el Consejo es el de ofrecer el punto de vista infantil al gobierno de la ciudad. Es más, el Ayuntamiento crea su Consejo Infantil para recabar de él asesoramiento. Los consejeros son eso mismo: consejeros, personas que han recibido del alcalde el encargo de asesorarle a él y al equipo municipal de gobierno. Por tanto, el propio Ayunta-

miento puede sugerir temas al Consejo, hacerle consultas, proponerle encargos, someter a su consideración proyectos o pedirle que se pronuncie sobre determinadas cuestiones. Todo ello, claro está, en el bien entendido de que la decisión de ocuparse de esto o de aquello y de hacerlo de una manera u otra corresponderá siempre al propio Consejo; es decir salvaguardando siempre su independencia y evitando las fáciles tentaciones (que no es extraño que se produzcan) de manipularlo y convertirlo en una simple correa de transmisión para dar cobertura a determinadas decisiones políticas.

La decisión sobre los temas que se tratan

A buen seguro que a poco que el Consejo vaya adquiriendo solvencia y haciéndose presente en la ciudad, uno de los problemas a los que deberá enfrentarse consistirá en que a él llegará un exceso de temas susceptibles de ser tratados. Digamos que la experiencia enseña que si el Consejo funciona bien, lo más probable es que en algún momento u otro llegue a sentirse abrumado por la multitud de temas a los que ve que podría dedicarse. Sin duda, en el momento de su creación es bueno que el propio Ayuntamiento contribuya activamente a dotar de contenido al Consejo haciéndole algún encargo estimulante y factible, pero seguro que cuando el Consejo esté rodado con lo que se va a encontrar no es con la falta de trabajo sino con el agobio por la cantidad de cuestiones en las que podría y querría intervenir.

Es por eso que, seguramente el propio Consejo va a ir estableciendo (formalmente o informalmente) sus propios procedimientos de selección. Y en relación a eso, será bueno que tienda a tomar las decisiones (sea sobre este asunto de determinar en qué va a

ocuparse o sobre cualquier otro) de forma consensuada. Por supuesto que no hay que descartar la posibilidad de que algunas veces sea aconsejable tomar una decisión por medio de una votación, pero en general será preferible llegar a acuerdos que puedan contar con una aceptación lo más amplia posible.

La experiencia también muestra que si los temas que se deciden trabajar cumplen determinadas condiciones, la eficacia de su labor en relación a ellos y el propio funcionamiento del Consejo tienden a mejorar. Por ejemplo, ello ocurre cuando el interés de los consejeros por el tema es (o llega a ser) auténtico. Las motivaciones superficiales o pasajeras conducen a una cierta frivolidad del sentido del Consejo, y las que han sido inducidas de forma más o menos manipuladora por los adultos enseguida generan desgana, sentimiento de heteronomía o de estar en algo que los consejeros no acaban de sentir como propio.

También será necesario que las cuestiones puedan ser abordables por los consejeros y estén a su alcance. Eso exige que los adultos que van a relacionarse con el Consejo (sean sus dinamizadores habituales o técnicos y políticos que ocasionalmente intervengan) hagan el esfuerzo de hacerse entender; pero eso evitando siempre «infantilizarse» ellos mismos e infantilizando la relación. Los consejeros son niños pero, como a ningún niño que se precie, a ellos tampoco les gusta que les traten «como a niños».

Y, por último, serán también temas aconsejables aquellos de los que puedan derivarse acciones concretas por parte del Consejo. Es decir, cuestiones sobre las que, además de debatirlas, los consejeros puedan decidir alguna intervención más o menos activa: ele-

var una queja, escribir una carta a la instancia responsable, colaborar con otras entidades, redactar un artículo para una revista local, iniciar un forum en la web, realizar un estudio, pergeñar un proyecto. O sea, darse cuenta de que el trabajo del Consejo genera productos y resultados tangibles es el mejor estímulo para seguir trabajando.

7. Comentarios finales

Dedicaremos este último apartado a algunas reflexiones sobre la proyección que, a partir del conocimiento de algunas de las experiencias realizadas, puede percibirse que están teniendo los Consejos.

- Incidencia sobre los niños y niñas directamente implicados. Participar y aprender a participar. En general, parece que el impacto que tiene en sus miembros participar en un Consejo Infantil es, en general, bastante significativo. Lo es, seguramente, en relación a su formación cívica, a su sentimiento de pertenencia a su municipio y al conocimiento vivencial y crítico que de él obtienen. Probablemente, las propias formas de participación contribuyen a desarrollar en los consejeros la capacidad de diálogo y acuerdo, y eso tanto en la relación con sus iguales como en su relación con los adultos (políticos, técnicos, dinamizadores ...) con

quienes deben interactuar. Tienen también la oportunidad de conocer, desde bastante cerca, algunos de los mecanismos de gestión de la ciudad, lo cual ha de contribuir a reducir la excesiva distancia que generalmente existe entre la ciudadanía (sobre todo, la más joven) y la administración. También hay que anotar que el interés y la implicación mostrada por estos chicos y chicas suele ser bastante elevada. Pueden ser indicadores de ello las positivas valoraciones informales que ellos mismos hacen de su participación en el Consejo o, incluso, sus resistencias a abandonarlo cuando se acaba su período de permanencia. Todo ello mueve a pensar que lo han vivido como una experiencia intensa y significativa.

Como hemos ido viendo, el sentido de los Consejos Infantiles tiene, en cierto modo, dos dimensiones generales que se requieren mutuamente: facilitar la participación de la infancia en la ciudad, educar para la participación e impulsar el proceso de socialización política. Desde una perspectiva pedagógica, podría pensarse, erróneamente, que esta segunda dimensión de los Consejos –la educativa– es la primaria o la esencial, pero lo cierto es exactamente al revés. Un Consejo Infantil es primariamente una forma de ejercer la participación ciudadana. Lo que ocurre es que por medio de este órgano se participa y, a la vez, se aprende a participar. Por eso es por lo que los Consejos Infantiles adquieren simultánea e intrínsecamente una dimensión educativa. Ambas dimensiones son como las dos caras, inseparables, de una misma moneda: la participación eficaz exige actitudes y competencias que han de ser formadas; y una educación eficaz para la participación requiere

¹⁰ En una tesis doctoral se realiza un estudio muy amplio de la experiencia de participación social de la infancia realizada en una ciudad próxima a Barcelona: Sant Feliu de Llobregat. Tal experiencia incluye actividades de formación para la participación en las escuelas, vinculadas al proceso de elección de los miembros del Consejo. (Novella, A., La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Tesis Doctoral, dirigida por J.M. Puig y J. Trilla, Universitat de Barcelona, 2005.)

la práctica misma de la participación.

- Incidencia sobre el resto de chicos y chicas del municipio. En el Consejo participan directa e intensamente sus miembros, pero indirectamente o por medio de él participan también otros muchos niños y niñas. En primer lugar, por medio de la función representativa del Consejo, los grupos-clase de las edades implicadas tienen también una cierta presencia en él. En segundo lugar, algunas de las actividades generadas suelen tener como protagonistas no sólo a los miembros de los Consejos sino, en general, a los niños y niñas de la ciudad. Por ello, probablemente, la incidencia formativa apuntada en el epígrafe anterior pueda extenderse también a una parte de la población infantil, aunque obviamente en un grado inferior.

- Incidencia sobre el resto de la ciudadanía. El hecho de que los Consejos tengan

como protagonistas a los niños y niñas pero como destinatarios al pueblo o la ciudad entera, obliga a incluir en esta valoración la incidencia del proyecto en el conjunto de la ciudadanía. En alguna medida, que no podemos precisar aquí, es posible que lo realizado tenga también ciertos efectos en la conciencia ciudadana de algunos adultos. Por un lado, como ya hemos dicho, los niños y niñas suelen vivir con una intensidad grande su participación en el proyecto, lo cual conlleva que, de una forma u otra, también las familias respectivas se sientan implicadas. Por otro lado, en algunas ocasiones se da también una importante participación adulta colaborando voluntariamente en comisiones ciudadanas de apoyo al Consejo o, de forma más puntual, en determinadas actividades. Finalmente, tampoco hay que olvidar que algunas de las actuaciones del Con-



sejo van dirigidas precisa y directamente a promover determinadas actitudes y comportamientos cívicos en la población en general. En un cierto sentido, los Consejos Infantiles suponen una suerte de inversión (o, al menos, reciprocidad) en los términos convencionales de la relación educativa: la ciudad educa a sus ciudadanos más pequeños, pero aquí también son éstos quienes educan a la ciudad.

- Efectos derivados en los centros educativos. Un Consejo Infantil no es un organismo escolar. No obstante, por el hecho de que las escuelas de una manera u otra participan en él, hay que valorar también su incidencia en ellas. Algún Ayuntamiento ha tenido una voluntad muy clara de involucrar lo más posible a las escuelas en el proyecto; en otros casos, sólo han sido el lugar de procedencia de los miembros del Consejo. Ciertos Ayuntamientos, además de solicitar la colaboración de los centros de cara a la elección de los miembros del Consejo, ofertan actividades relacionadas con el proyecto específicamente diseñadas para las escuelas.¹⁰ En algún caso, se ha hecho incluso perceptible que el proyecto ha incidido positivamente en determinados aspectos de la dinámica escolar. Por ejemplo, y aunque todavía no en la medida que sería deseable, la función representativa de los miembros del Consejo ha conducido a que en algunas clases se destinen regularmente momentos específicos para esta función. No es arriesgado suponer que una experiencia de participación social infantil como la que representan los Consejos pueda tener también alguna repercusión en la participación de los niños en el propio centro educativo.

- Incidencia en la gestión municipal y en el entorno urbano. Hay que pensar que si un

Ayuntamiento se compromete en un proyecto como éste, es porque cuenta con una sensibilidad idónea y un acuerdo básico con su filosofía. Pero también es cierto que el acuerdo con las ideas y las voluntades genéricas no asegura que las actuaciones sean realmente consecuentes con aquella filosofía. Sin duda hay diferencias notables entre los Ayuntamientos que deciden crear su Consejo Infantil, y dentro de cada uno de ellos seguramente hay gestores municipales (políticos y técnicos) que creen realmente en él, y otros que sólo pretenden utilizarlo ornamentalmente o que se desentienden de él. Pero ciertamente, aparte de los ya convencidos desde el principio, algunos gestores municipales van aprendiendo en el proceso algunas cosas importantes relacionadas con las ideas básicas del proyecto. Por ejemplo, que se puede escuchar la voz de los niños; que es posible tomarse en serio lo que dicen; y que hacerlo puede tener consecuencias benéficas para la ciudad. Consecuencias que se traducen, como hemos visto en los epígrafes anteriores, en términos de formación de la ciudadanía, pero que también necesariamente han de propiciar cambios reales en el entorno urbano. Obviamente, afirmar que, como consecuencia de la creación del Consejo, se van a producir inmediatamente transformaciones formidables en la ciudad, sería pura ingenuidad o, aun peor, demagogia flagrante. No obstante, es seguro que en cada una de las poblaciones —en algunas más que en otras, pero en cierta medida en todas ellas— sería posible enumerar un buen número de intervenciones suscitadas a iniciativa del Consejo (o con su participación) que han supuesto mejoras concretas, reales y efectivas en el entorno urbano.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (Comp.): *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid, 1997..

ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ, M.: *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, 2003.

BOLÍVAR, A.: La ciudadanía a través de la educación. *Seminari «2005. Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación»*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2005[<http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>]

CORTINA, A.: *Los ciudadanos como protagonistas*. Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1999.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Les ciutat que s'eduquen. Temes d'educació*, 13, 1999.

HART, R.: *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Gente Nueva, Colombia, 1993.

La Participación de los niños en el desarrollo sostenible. UNICEF, P.A.U. Education, Barcelona, 2001.

NOVELLA, A.: Los consejos infantiles: oportunidades y retos de la participación infantil en la ciudad. En Soriano, E. (coord.) *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Muralla, 227-256, Madrid, 2008.

Los consejos infantiles. En Merino, A. y Plana, J. (coord.) *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local*. Ediciones Serbal, 255-274, Barcelona, 2007.

La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 2005.

PUIG, J.M.: *La construcció de la personalitat moral*. Paidós, Barcelona, 1996.

PUIG, J.M.; MARTÍN, X.;

ESCARDÍBUL, S. Y NOVELLA, A.: *Cómo fomentar la participación a la escuela. Propuestas de actividades*. Graò, Barcelona, 1997.

TONUCCI, F.: *La Ciutat dels infants una manera nova de pensar la ciutat*. Barcanova, Barcelona, 1997.

Quan els infants diuen PROU! Graò, Barcelona, 2004.

TRILLA, J. «Un marco teórico: La idea de ciudad educadora», en *Temes d'educació. Les ciutats que s'eduquen*, nº 13, pp. 11-52, Diputación de Barcelona, 1999.

«Trois pédagogies du temps libre plus une quatrième», *Antipodes*, 146 (octubre), pp. 26-33, 1999.

«Análisis de la experiencia de la Diputación de Barcelona sobre la Ciudad de los Niños: objetivos, resultados y perspectivas», en AA.VV., *Participación y valores ciudadanos en la ciudad actual. I Encuentro «La ciudad de los niños»*, Acción educativa, pp. 50-70, Madrid, 2001.

«Los alrededores de la escuela», *Revista española de pedagogía*, año LXII, nº 228, pp. 305-324, 2004.

TRILLA, J. Y NOVELLA, A.: Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164, 2001.

VERHELLEN, E.: Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 38-60, 1992.

Evolución y desarrollo histórico del papel de los niños y las niñas en la vida familiar: participación y negociación. Actas recogidas en la revista *Infancia y Sociedad*, 31-32, 50-71, 1994.

La Convención sobre los derechos del niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales Ambers/Amsterdam. Garant. (Versión castellana coordinada por Ferran Casas y Marta Sadurní), 2002.

LA EXPERIENCIA DEL PAS DESDE LA MIRADA DE LOS EDUCADORES. DESDE DÓNDE PARTIMOS

Educadoras Virginia Piedra-Cueva y Helena García
Programa “Aprender Siempre” - Minas

1. Presentación

En una actividad recreativa, un grupo de adolescentes (la mayoría de 3ero. y 4to. año liceal) participa de un juego en el que, por turnos, les toca contestar una pregunta de cada compañero sobre su vida. Está Pablo en el centro y alguien le pregunta:

- ¿Qué fue lo peor que te ha pasado en la vida?

- Ser burro! – contesta Pablo ¹

Al realizar la evaluación de un curso de educación no formal, una participante, adulta, expresa: - “Nunca me había sentido así, igual que todos, aquí todos éramos iguales, todos podíamos expresarnos y sentirnos respetados y valorados”²

Tomamos estas dos situaciones porque, además de que duelen, son expresiones que nos interpelan como educadores. los procesos educativos son parte de la construcción de las subjetividades. No se trata de “*qué genial la educación no formal, mirá como se siente la gente*”, ni de “*qué lamentable la educación formal, mirá como se ve a sí mismo ese chico*”. Se trata sí de preguntarnos: ¿qué es lo que está pasando en nosotros? ¿Es posible que personas se visualicen a sí mis-

mas como “burras”? Y, ¿no es frecuente sentirnos escuchados, respetados, valorados, iguales a los demás? ¿Es que tiene que ver esto con lo educativo? Afiliamos al supuesto de que sí, y de que nos compete. Parte del desafío hacia nuestra profesionalización, estaría en impedir la naturalización de prácticas que afectan negativamente en la construcción de las subjetividades.

Surge, en esta búsqueda, el cuestionamiento obvio. ¿Es que asegurar el acceso equitativo al conocimiento significa transmitir idénticos contenidos a todos, con las mismas metodologías y desde relaciones asimétricas de poder?, ¿Es que educar implica calificar, comparar, clasificar?, ¿Es que la acción educativa no lleva implícita el ejercicio de los derechos?

“No hay educación sin transmisión cultural (pero lo que se trasmite no es un contenido, sino una relación)” (Frigerio, Diker, 2005).

Instituir la “desigualdad de las inteligencias” puede ser una consecuencia política de nuestras prácticas educativas, que lleve no sólo a determinar destinos y ocluir posibilidades, si no a construir subjetividades con el signo del fracaso impreso en sí mismas. Más allá de lo que repercute sobre la autoestima de las personas, ello incide en el ejercicio de

¹ En ese entonces trabajábamos tras la utopía de introducir espacios de educación no formal dentro de una institución educativa. “Proyecto Social” Instituto Eduardo Fabini - años 2003, 2004, 2005.

² Curso “Comunicación y relación con los otros”, palabras de una participante en el 9º encuentro. Minas, 2009.

la de ciudadanía. Desde dónde le es posible participar a alguien que se siente “burro”?, de qué tramas vinculares puede ser parte? S. Duschatzky (2006), afirma que *“La inteligencia es la capacidad de hacer algo distinto con las vidas, y, constituyen disponibilidades que necesitan activarse.” Es indispensable “la confianza en que algo es posible de desplegar. En el otro radica siempre una potencia. El docente es aquél capaz de activar el poder en los otros.”* (idem). Esos poderes, esas potencias, parten de la confianza que habilita a cada ser, al ejercicio equitativo de los derechos humanos.

La educación popular y la educación social cuestionan fuertemente el lugar que se le da “al otro” en la acción educativa. No concebimos lo educativo sin la mirada desde lo social y lo político. Educar, como lo plantea Frigerio, permite “efectivizar una política de la justicia”, no sólo distribuyendo la herencia cultural si no dando lugar a la “oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena“. Lo educativo actúa “como una fuerza de permisión”, que autoriza a ser (otra cosa), que reconoce al individuo (como ser, único, lleno de potencialidades y posibilidades).

“¿Educar será entonces el acto político del reconocer, sin el cual el conocimiento no es posible? Así lo sostendremos” (Frigerio, Diker, 2005).

En síntesis, para posicionarnos en cualquier acción educativa partimos de la doble conceptualización que realiza Graciela Frigerio:

“Educar puede entonces conjugarse en dos registros intrincados: el de la construcción de condiciones para el lazo social y el que podría identificarse como encontrar un

destino a una pulsión identitaria, y ofrecer una ocasión (al modo de un objeto transicional) para la pulsión epistemofílica.” (Frigerio, 2004).

2. Desde dónde mirar la Educación No Formal

Las sociedades de manso fluir, donde todo parecía permanecer inalterado, han quedado atrás. El ritmo del zapping de la tele se asemeja al de nuestras sociedades actuales, nada permanece quieto, todo es vértigo y cambio.

Más que para complementar la educación formal, la no formal posee condiciones que le permiten adaptarse velozmente a estas necesidades cambiantes de las sociedades actuales, sociedades de consumo, pero también “del conocimiento“ (de quiénes?), pudiendo complementar así las necesidades sociales de acuerdo al contexto y a cada momento histórico.

En realidad toda educación debería aportar a la **democratización del conocimiento y a la construcción de cultura**, incluyendo en la misma los valores y las prácticas que hacen posible el desarrollo de colectivos humanos como tales. La evaluación, como parte **del proceso de producción de conocimientos** (Blanca Acosta), nos permite comprender y definir a todos los actores involucrados en esos procesos, qué caminos ir transitando.

“La invención supone singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos” (Duschatzky, Corea, 2001).

Dos aspectos nos parecen claves al valorar el desarrollo de la educación no formal:

○ Por un lado su posibilidad de “situarse”, o sea de realizar la acción educativa en una situación dada (grupo humano, contexto, motivaciones, ubicación espacial determinados). Tanto objetivos, como estrategias, contenidos, metodología, evaluaciones, permiten ser enmarcados en lo situacional, allí donde ocurre la interacción real entre conocimientos, personas y grupo social. En nuestro país está naturalizado que las políticas sociales y educativas son pensadas desde los niveles centrales de la administración para todo el país. Esta centralización hace que pululen programas en las más diversas áreas (sexualidad, salud, género, derechos humanos, violencia, tercera edad, etc.) pensados desde un solo punto geográfico del país (la capital), por personas que residen allí (equipos técnicos y sus jerarquías) y son poseedoras de unos conocimientos y unas experiencias de vida. Es así que se gestan las propuestas que serán luego aplicadas sobre la heterogeneidad de realidades nacionales.

A diferentes contextos, seres humanos, experiencias, necesidades o expectativas, se aplican, desde un “deber ser” y desde un “saber sabio”, programas y proyectos que tienen que ver con el aprender y supuestamente con la apropiación de la cultura.

“El proceso de interiorización, es decir, la reconstrucción interna de las operaciones psicológicas intersubjetivas, resultan procesos idiosincrásicos y singulares del sujeto, imposibles de ser explicados por fuera de las situaciones en las que participa. (...) Y las posibilidades de desarrollo o aprendizaje de un sujeto son sólo

explicables por la naturaleza de los vínculos intersubjetivos de que participa y el tipo y modo de uso de los instrumentos semióticos emplazados en la situación” (Baquero, 2006).

○ Por otro lado la posibilidad real de conformar espacios de encuentro y aprendizaje donde se lleven a la práctica acciones educativas que sean igualadoras e integradoras. Acordando con Baquero, que lo educativo “... son procesos sociales e individuales, a la vez”, nuestra sociedad requiere hoy la creación de espacios donde se practique lo educativo desde el ejercicio de derechos, apuntando al desarrollo individual y social a la vez. El desarrollo social en nuestro país, requiere de espacios de comunicación y de socialización, donde las personas se integren, reflexionen juntas en el marco de variadas formas de aprendizaje reconstruyendo a su vez tramas vinculares en el marco de sus propias realidades. La educación no formal tiene la posibilidad no sólo de percibir (“escuchar”) qué necesita la sociedad hoy en este momento histórico, de adecuarse desde propuestas flexibles a situaciones diversas, sino también de replantear las relaciones de poder en dichos procesos. Como lo plantea la cubana Patricia Arès Muzio (2008), se trata de “redistribuir el saber, el poder y el lugar”, fundamentalmente en los ámbitos educativos, pero no exclusivamente.

Quizás está implícita en esta mirada puesta de manifiesto sobre lo educativo, lo que Camors³ define como Educación Social, qui-

³ La educación social implicaría al menos las siguientes acciones o funciones: “la dinamización o activación de lo educativo en la cultura, de la comunidad y de sus individuos y de lo comunitario o social de la educación, más la función compensatoria o en su caso, resocializadora y reeducativa (Ortega, 1999, citado por Camors, 2009).

zás es la mirada que debería incorporar la educación toda, que suele definirse como “humanista“ en nuestro país. ¿Humanista porque contempla valores humanos? ¿O basta enseñar contenidos vinculados a las ciencias sociales para que sea humanista? ¿Puede ser humanista sin el ejercicio pleno de los derechos en su propio seno? Lo humanista ¿es compatible con la gran inequidad que sigue dándose en nuestra sociedad? Deberíamos discutir más profundamente qué significa una educación humanista y cuáles son los caminos que conducen a ella. Pero lo que no ofrece dudas es que sin que se pongan en juego los valores que queremos enseñar (en el discurso) en las prácticas educativas, no habrá realmente aprendizaje de los mismos. Sin el ejercicio de derechos en los propios procesos educativos, no habrá formación real para ejercer la ciudadanía, y por lo tanto constituir tramas sociales y capacidades para el trabajo colectivo, para el trabajo en equipos, como lo requieren estos tiempos. Las culturas e identidades locales se ponen en juego aquí y son quienes nos pueden permitir sobrevivir en esta sociedad actual, caracterizada por Giorgi (2008) como de desamparo, de soledad y de desesperanza.

La potencialidad de la educación no formal (ENF) reside en su, por ahora no acotada, posibilidad para **innovar y generar caminos nuevos en las prácticas educativas**. Su plasticidad para explorar, palpar las carencias y demandas educativas de diversos grupos humanos, adecuarse a ellas, generar propuestas diferentes, evaluarse, retroalimentarse, investigar, enriquecerse a sí misma en un proceso dinámico, le da la riqueza de la que carece la educación formal hoy. Ello le será posible mientras no sea

“atrapada” por lo instituido, por algún “mandato fundacional” ni por las arraigadas “culturales institucionales” que dificultan imaginar algo distinto a lo que siempre fue. He aquí su potencial plasticidad, condición indispensable para nuestra sociedad hoy.

3. El PAS (Programa Aprender Siempre)

Este programa apunta a contribuir con la formación permanente de personas mayores de 20 años, a través de una modalidad no formal. Es creado por el Área de Educación No Formal del MEC en el año 2008, en el marco del Plan de Equidad. Son cursos cortos, 10 semanas en las que en cada una se realiza una clase-taller de 3 horas de duración. Apunta al abordaje de una temática variada, a partir de un conjunto de propuestas temáticas ofertadas desde la coordinación del programa. Temas como comunicación, relación con los otros, identidad y diversidad cultural, recreación y uso del tiempo libre, trabajo, relaciones de género, crianza de niños y adolescentes en el siglo XXI, son algunos de los ejes temáticos ofertados. Estos cursos pueden ser solicitados por un grupo de personas nucleadas circunstancialmente por un centro de interés común, el lugar de residencia, la pertenencia a una organización (centro barrial, organización de la sociedad civil, etc.), un proyecto colectivo, u otras motivaciones.

4. Desde nuestra participación en el PAS

La propuesta temática trabajada se tituló: **Comunicación y relación con los otros**. Para elaborar el marco teórico que nos

permitió planificar el curso, partimos de nuestro contexto, interior del país, Minas. Como protagonistas de la actividad educativa miramos nuestras realidades sociales desde el rol de educadoras, pero inmersas a su vez en los procesos políticos e históricos que nos han marcado. Las resacas de lo vivido en las últimas décadas siguen impresas en nuestra sociedad.

“Las formas de producción de la subjetividad no son ni universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas.” (Duschatsky, Corea, 2001)

El marco teórico sobre el que se planificó el curso fue el siguiente:

“La comunicación y las relaciones interpersonales son procesos en permanente construcción y reconstrucción.”

Pensando desde el nivel macro:

Se han sumado procesos de disgregación social en las últimas décadas (asociados a la pobreza) que han deteriorado los mecanismos de comunicación y de relacionamiento comunitarios. Los cambios sociales y culturales (estructuras familiares, globalización, surgimiento de nuevas culturas juveniles, etc.) continúan acentuando estas dificultades que atentan contra la integración social. A su vez el paradigma normatizador y de control, que prima en muchas instituciones, con relaciones de tipo vertical, obstaculizan la participación, el involucramiento y la comunicación.

Pensando desde un nivel micro:

La escasa realización personal, el aislamiento cultural del interior del país, la marginación de jóvenes y de personas que han accedido a mayor nivel cultural, pesa negativamente en los vínculos construidos. Un

lento proceso descentralizador que ha comenzado, conjuntamente con la creación de espacios de acceso a la cultura, de reflexión, de intercambios, que promuevan nuevas formas de mirar la realidad, pueden contribuir a reconstruir las relaciones interpersonales dentro de otros paradigmas, a acrecentar la participación ciudadana y a promover la integración social.” (de la Planificación del curso)

Las secuelas de tiempos de rupturas que nos legaron los años de dictadura (y todo lo que ella implicó para los derechos de las personas) y los años de pobreza y exclusión social, se suman a cambios sociales que han provocado las fragilidades vinculares actuales, la fragilidad en el mundo adulto, como lo plantea Giorgi y la fragilidad en las tramas de sostén familiar que repercuten fuertemente en la gran falta de contención emocional que viven niños y adolescentes.

(Giorgi (2008) menciona “tres procesos interrelacionados que se encuentran fuertemente instalados en la sociedad uruguaya “:

- Construcción social del desamparo
- Construcción social de la soledad
- Construcción social de la desesperanza

La sociedad de consumo, fomentando la cultura individualista no ha contribuido a revertir estos procesos, por el contrario “*El mercado se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor, y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano. El consumo, entonces, no requiere la ley ni los otros, dado que es en la relación con el objeto y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción. (...) Nuestros tiempos nos inundan con mandatos en los que el otro es prescindible.*” (Duschatsky, Corea, 2001).

Quizás en Montevideo diversas propuestas de las políticas sociales y/o culturales, la relativa diversidad de alternativas laborales y formativas, otras experiencias de resistencia y de organizaciones de la sociedad civil, hayan diluido o revertido estos efectos. Quizás haya otras dinámicas de interacción social que promuevan la construcción de otras identidades. Sabemos sí que hay mayor identidad, creación y expresión de manifestaciones culturales.

En el interior del país la fragmentación, la pérdidas de identidades individuales y sociales, siguen intactas. El envejecimiento etario y espiritual de la población acentúan esta realidad de “subjetividades a la intempérie”, como dice Duschatzky.

“Quizás haya que pensar que lo propio de nuestras circunstancias es la ausencia de referentes y anclajes y que, por lo tanto, cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la oportunidad de un proceso subjetivante.”. (ídem).

El marco teórico del que partimos tiene como supuesto entonces que para “tejer” nuevas tramas vinculares hay que recuperar aspectos de las personas que han sido dejados de lado (desde lo educativo también). Para ello es necesario visualizar la construcción de identidad, tanto a nivel individual como a nivel social, como algo inacabado, en construcción permanente.

“Optar por entender a la identidad como construcción y proceso es comprenderla como devenir, producto, búsqueda de lo que no será nunca totalmente encontrado...” (Frigerio, Diker: 2004).

Aportar, desde nuestras prácticas educativas, a construir nuevas subjetividades (y con ellas nuevas identidades), tanto a nivel

individual como a nivel social, tiene que ver entonces con el reconocimiento del otro y con el ejercicio de los derechos, en el ámbito mismo de las acciones educativas. Dalton Rodríguez propone algo semejante: “la generación de la identidad mediante la construcción de la subjetividad y la socialidad”

Desde el PAS entonces creemos haber podido hacer énfasis, como se planteó anteriormente, en tres ejes:

- en el “*situarnos*”
- en la “*acción igualadora*”
- en la “*acción integradora*”

“*Situarnos*” en cuanto al grupo, sus intereses, su contexto, sus expectativas, los vínculos existentes y los que se fueron construyendo.

La “*acción igualadora*” no sólo en el sentido de que todas las personas accedan a la cultura por igual, (“*a componentes culturales estimados especialmente necesarios, valiosos y relevantes*”, como define Dalton Rodríguez) sino que igualadora primeramente en cuanto al reconocimiento de que todas las personas como tales: respecto a las inteligencias “la igualdad no como horizonte, si no como punto de partida como no se cansa de decir el filósofo Rancière” (Frigerio, 2005) y respecto a los derechos. El ser “reconocidos” y de alguna manera “habilitados” en capacidades y en derechos es lo que permite no sólo acceder al conocimiento como propone Frigerio, si no también construir subjetividades con las condiciones básicas para ejercer la ciudadanía.

La “*acción integradora*” fomenta y valida que se generen vínculos entre los integrantes de un grupo, donde circulen el afecto, las emociones, las experiencias y vivencias de cada uno. No sólo por ser seres integrales que no separamos procesos intelectuales de los emo-

cionales, sino porque los grupos nos dan pertenencia y sostén como seres humanos, fortalecen nuestra construcción de identidad como seres únicos pero entrelazados para sentirnos parte, contenidos y sostenidos por un grupo humano de referencia y pertenencia.

Problematizar las prácticas de comunicación y relacionamiento presentes en la comunidad y contribuir a procesos de deconstrucción, a la vez que favorecer la elaboración de propuestas que apunten a superar las prácticas en la comunicación y en la participación, constituyó el desafío.

“Los sujetos, en tanto seres sociales van desarrollando su identidad y sus capacidades basados en los vínculos y las formas de relación que de ellos emanan. La falta de oportunidades de participación, obstaculiza estos procesos de desarrollo así como también y dado que forma parte, el desarrollo social.” (Buschiazzo, 2004).

Además, **el trabajo en duplas** de educadores resulta una fortaleza de este programa, enriquece la planificación y la práctica educativa, al permitir romper con los estereotipos que caracterizan a la educación formal (cultura de aislamiento y de individualismo), favoreciendo la conformación de equipos, desde los educadores y desde los participantes (quienes no sólo se apropian de contenidos sino también de formas de relacionarse).

Otras fortalezas son la flexibilidad con que se puede ajustar la propuesta al grupo de trabajo y a su evolución al ir evaluando perma-

nentemente los procesos. Los contenidos sugeridos desde el programa son pasibles de ser adecuados y modificados, acorde a los criterios de los educadores, ajustándose a la situación, conformación del grupo, expectativas del mismo, ritmos de trabajo, etc. La metodología de trabajo también puede ser adaptada a la modalidad de la dupla, a las formas y ritmos de aprendizaje del grupo y a las heterogéneas necesidades de sus integrantes. Y, por supuesto, las evaluaciones involucran a todos los actores, con una evaluación final colectiva.

No hay estímulo ni satisfacción mayor para quienes educamos que el otorgado por la valoración del proceso vivenciado, por parte de quienes participan en él.

5. Y para finalizar...

Decimos con E. Eisner, (2002), que la educación *“no sostendrá el ideal de que todos los alumnos lleguen al mismo destino al mismo tiempo”*, y *“(…) tomará en serio la idea de que la firma personal del alumno, su modo distintivo de aprender y crear, es algo que debe preservarse y desarrollarse”*; *“(…) reconocerá que diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar; transmiten diferentes clases de significado y hacen posibles diferentes calidades de vida.”* Y que... *“el placer del aprendizaje está en la travesía.”* Y nos referimos a la travesía que realizamos todos, participantes y educadoras.

BIBLIOGRAFÍA

ARÉS MUZIO, PATRICIA: Conferencia: Violencia en las instituciones educativas. IPES, Montevideo, abril 2008.

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/ares.pdf

BAQUERO, RICARDO: Sujetos y aprendizajes, en: Proyecto Hemisférico: «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar», coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la OEA, Bs. As., 2006. <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>

BUSCHIAZZO, LAURA: “Voces - Memorias del futuro - Democracia participativa, prevención de las adicciones y derechos de los niños y adolescentes a ser escuchados” en: Proyecto Interamericano de Estudios Superiores. IIN (Instituto Interamericano del Niño) – CLAEH – Maestría en Políticas Sociales para la Infancia y Adolescencia para la prevención de las farmacodependencias. Montevideo, 2004.

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/gestion/buschiazzo/demopart.pdf

CAMORS, JORGE: Educación no Formal: concepción que sustenta la política del MEC en: Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa. Dirección de Educación del MEC – Facultad de Humanidades de la UDELAR, Montevideo, 2009.

DUSCHATZKY, SILVIA - COREA, CRISTINA: Chicos en Banda – Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós, Bs. As., 2001.

DUSCHATZKY, SILVIA: Conferencia: “Cartografías escolares” en: III Congreso de Educación: “Repensando roles y funciones”.

INSTITUTO CRANDON, Montevideo, 2006.

EISNER, ELLIOT: La Escuela que necesitamos: ensayos personales. Amorrortu, Bs. As., 2002.

FRIGERIO, GRACIELA: Bosquejos conceptuales sobre las instituciones en: Aprendizajes escolares - Desarrollos en psicología educacional. Elichiry, Nora (comp.), Manantial, Bs. As., 2004.

FRIGERIO, GRACIELA- DIKER, GABRIELA: Algunas Nociones Claves de la Educación Escolar de Adolescentes y Jóvenes. Serie “Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior”, Cuaderno de Trabajo N° 29, ANEP-MEMFOD, Montevideo, 2004.

FRIGERIO, GRACIELA: En la cinta de Moebius en: Educar: ese acto político. Diker, Gabriela (compiladoras). Del Estante Editorial, Bs. As., 2005

FRIGERIO, GRACIELA: Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. Artículo para el CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), Bs. As., 2005. http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/ineligencias.pdf

GIORGI, VÍCTOR: Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas. INAU, Montevideo, 2008.

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/georgi_cesar.pdf

RODRÍGUEZ, DALTON: Conferencia “Hacia la profesionalización de los educadores de la Educación No Formal” en: Seminario Taller Práctica Educativa en Educación No Formal. MEC, Montevideo, nov. 2009.

APUESTA JOVEN – Sistematización

UNA EXPERIENCIA COMUNITARIA DE PROMOCIÓN DE PROYECTOS ALTERNATIVOS A LA MATERNIDAD CON MUJERES ADOLESCENTES EN VILLA ESPAÑOLA

Casa de la Mujer de La Unión
Síntesis y adaptación: Psic. Social Ana Travieso

1. Presentación

La Casa de la Mujer de la Unión, fundada en 1987, define así su Misión: “Impulsar Programas con equidad de género que contribuyan a garantizar el ejercicio de derechos ciudadanos y alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones, jóvenes y adultos, en todos los ámbitos de la sociedad”. En los últimos años y desafiada por nuevos retos, la institución amplió sus horizontes, consolidando una experiencia de trabajo en Villa Española junto a las mujeres más jóvenes en situación de especial vulnerabilidad: las adolescentes que encuentran en la maternidad, su único proyecto viable.

Esta experiencia ha sido objeto de una sistematización que permitió rescatar los logros y dificultades de sus primeros cuatro años de vida (2004-2008), contribuyendo a mejorar la práctica ya que actualmente el proyecto continúa desarrollándose.

Numerosas

experiencias previas funcionaron como antecedentes específicos –dando sostén y sustento– para el proyecto en Villa Española, ya sea por la acumulación en la temática como en el conocimiento de la población.

Estos antecedentes fortalecieron la hipótesis de que la adolescencia, con el impulso que imponen los cambios en la vivencia de la sexualidad, constituye una etapa oportuna para abordar y modificar los condicionamientos de género ligados a la identidad, la relación con los varones y el proyecto de vida en construcción.

La Casa de la Mujer decidió entonces reforzar la propuesta de preparación integral para el parto de adolescentes. Se decidió salir a su encuentro y aproximarse a ellas también desde lo geográfico.

Las organizaciones y servicios de la zona mantenían entre sí contactos puntuales, pudiendo visualizarse distintos “nodos” o nudos de entrelazamiento y comunicación. El terreno estaba fertilizado y la semilla latía esperando



la oportunidad de desarrollarse. La estrategia seleccionada por la Casa para acercarse e insertarse en el barrio -recorrida por los distintos servicios, invitación a espacios de encuentro- tendió puentes y constituyó la oportunidad para el encuentro de todos los actores, la puesta en común de necesidades de intercambio y de mayor articulación.

Este es el inicio de un trabajo en red que se fue fortaleciendo con el tiempo.

Durante la indagación (del barrio) – presentación (de la propuesta), se detectó en los equipos de trabajo de la zona, alta preocupación por la frecuencia con que las adolescentes encontraban en la maternidad su único proyecto realizable. Sin embargo, sólo los centros de salud definieron tener propuestas con objetivos explícitos hacia ellas: el control del embarazo. Desde los centros educativos en cambio, el embarazo o su etapa previa, se asociaba con el alejamiento de las adolescentes. Desde esta situación, la propuesta de la Casa de la Mujer fue muy bienvenida; “ocupaba un espacio vacío” al hacerse cargo del tema.

La estrecha coordinación interprogramas de la institución junto a los antecedentes específicos, facilitaron iniciar esta nueva propuesta enclavada en un barrio: APUESTA JOVEN. La tarea se desarrolla en dos grandes líneas de acción que resultan complementarias y dan cuenta de la unidad de la propuesta:

A) el trabajo directo con las adolescentes embarazadas y madres, y

B) el trabajo desarrollado en contacto con distintos actores sociales.

La primera de ellas se desenvuelve fundamentalmente en el local, siendo sus protagonistas centrales, las adolescentes madres

y sus familias.

La segunda línea se despliega extramuros, junto a adolescentes de ambos sexos escolares y liceales, profesionales integrantes de servicios de la zona, en coordinación con ellos.

Este artículo da cuenta principalmente de la primera línea de trabajo del proyecto.

2. Conceptos que sostienen la acción

2.1 *La perspectiva de género*

El género es una categoría que se construye en un momento histórico determinado y que incluye los procesos de socialización propios de la sociedad. Desde esta concepción se van definiendo los roles “femeninos” y “masculinos” y su lugar dentro de la sociedad. Realizar una intervención desde la perspectiva de género pone en cuestión las relaciones de poder que se establecen desde los géneros, desnaturalizando las percepciones que se tienen del ser varón y del ser mujer y por lo tanto cuestionando los roles que se establecen desde la sociedad y los atributos que se le asignan al ser femenino y masculino. Permite des-construir las imágenes atribuidas a cada sexo y generar un proceso de construcción basado en las propias habilidades y opciones.

2.2 *Maternidad como opción o mandato social de género*

Es una temática de gran complejidad. Abordarla implica particularizar y tener en cuenta a cada adolescente con su situación e historia de vida particular, lo que implica distintas dimensiones:

- la dimensión personal, el nivel de deseo y de elección consciente
- la dimensión social e histórica que nos

remite a la maternidad como un mandato para la mujer, donde “ser mujer es ser madre”

A través de la experiencia de trabajo con adolescentes vimos que el pensar en la maternidad está asociado a no tener otros proyectos, a la falta real o fantaseada de otras oportunidades.

Desde la mirada de los Derechos, postulamos la maternidad como una elección, por lo tanto es un derecho que ellas tienen a decidir sobre su vida y sobre su cuerpo. Pero ejercer el derecho, requiere estar informadas, conocerse y tener al alcance otras posibilidades. Elegir implica manejar más de una opción.

2.3 Pobreza e identidad

El concepto de pobreza ha sido durante mucho tiempo asociado a la carencia de recursos materiales considerados básicos. Actualmente se tiende a incluir otros aspectos, como el ejercicio de los derechos, las capacidades de auto-realización, el identificar y utilizar las oportunidades del entorno. Esta forma de definir la pobreza da cuenta de una dimensión subjetiva o cultural que se traduce en situaciones de aislamiento, desvalorización y dependencia. Si bien estas dimensiones son difíciles de medir (a diferencia por ejemplo del ingreso), son claves a la hora de entender el fenómeno de la exclusión social que viven las adolescentes de Villa Española.

2.4 El trabajo grupal

La Casa ha priorizado el enfoque grupal en su trabajo con adolescentes en la medida en que el grupo cumple diversas funciones. En todo grupo se da una relación recíproca entre dos o más individuos cuya conducta es mutuamente modificante y dependiente. De ahí la importancia de tener buenas experien-

cias grupales, muchas de las cuales pueden ser correctoras de experiencias anteriores poco satisfactorias. El grupo ofrece un código y un lenguaje alternativo al que trae cada integrante. Otorga un lugar de contención y frente a los efectos devastadores del contexto social, el grupo puede brindar afecto y apoyo.

3. La constatación de una realidad

El documento “Fortalezas y debilidades en la metodología de intervención de la Casa de la Mujer de La Unión en el proyecto Villa Española” elaborado por la Soc. María Bonino en el marco de una consultoría interna, marcaba que “Si bien la tasa de fecundidad es relativamente baja en el país y tiene una tendencia decreciente, las tasas diferenciales por edades muestran comportamientos disímiles en las últimas dos décadas; crece el embarazo en adolescentes, disminuye en mujeres jóvenes entre 20 y 30 y aumenta en el grupo de entre 30 y 34. Estas diferencias están asociadas a variaciones en los comportamientos por sectores socioeconómicos. Mientras los sectores más pobres se embarazan más tempranamente, las mujeres de nivel educativo alto posponen cada vez más su primer embarazo.(...)De acuerdo a información del INE y del Ministerio de Salud Pública, el porcentaje de nacimientos de madres adolescentes respecto al total de nacimientos creció 5 puntos porcentuales entre 1968 y 2005. Más del 70% de ellos fueron en instituciones públicas, siendo posible inferir que se trata de la población más pobre. (...) Numerosos estudios coinciden en que el núcleo central del problema radica en que el embarazo de adolescentes es consecuencia de no tener un proyecto personal gratificante y no su causa. Al

igual que en el caso de la deserción escolar y el empleo, no es que las jóvenes abandonen el sistema educativo porque se embarazan, sino que el abandono temprano del sistema educativo y la ausencia de un proyecto laboral gratificante, confluyen en que la maternidad aparece como único proyecto gratificante posible”.

Por otra parte, cabe mencionar otras certezas que contribuyeron a impulsar la experiencia. Muchas de las adolescentes del barrio que se convierten en mamás, se “retiran” al ámbito doméstico. Dejan o ya han dejado ya de participar de espacios de socialización y encuentro con sus pares. No estudian ni trabajan, pero poco a poco se distancian también de amigas y amigos, y hasta abandonan el baile, una de sus actividades predilectas. Se escucha con frecuencia que junto con la maternidad, se accede abruptamente a roles que se asocian más a mujeres adultas. La situación de aislamiento y marginación crece y si bien basta con transitar las calles del barrio para verlas, su inclusión en propuestas colectivas no es tarea fácil.

4. El barrio: Villa Española

Villa Española tradicionalmente fue reconocida por sus industrias, siendo la fábrica Funsu el ejemplo más notorio y que pautaba su identidad. A partir de la década del 90, el barrio fue impactado fuertemente por el proceso de des-industrialización. Al cierre de la clásica empresa se sumó el de Kaitex y el descenso de la demanda de mano de obra requerida por el Mercado Modelo ubicado en las proximidades. Desde entonces el barrio comenzó cambiar su perfil. La emigración de los antiguos pobladores y la llegada de sectores más desposeídos, fueron marcando el pasaje de un

barrio obrero a un barrio fragmentado, fracturado en su tejido social, con escasos niveles de organización colectiva.

Al momento de iniciar el proyecto (2004), Villa Española poseía un alto índice de su población con sus necesidades básicas insatisfechas. Los hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza superaban en un 3% al promedio de la capital, presentando índices mayores que los de sus barrios vecinos y según datos del Observatorio para la Inclusión Social de la IMM, tenía 29.321 habitantes, de los cuales 4241, o sea el 14%, tenían entre 15 y 24 años de edad (datos correspondientes al período 2001-2003).

5. Desarrollo del proyecto

Conformado el equipo e instalado en el local, comenzó el “trille” por el barrio: recorridas, reuniones, visitas, conversaciones, muchas idas y venidas. La meta era la conformación de un grupo de jóvenes mamás y embarazadas. Los múltiples contactos realizados contribuyeron también a profundizar el conocimiento inter-institucional, estableciendo la base de confianza necesaria para el futuro trabajo conjunto.

El contexto nacional estaba pautado por las elecciones y el arribo al gobierno del Frente Amplio, con su consecuente expectativa de cambio.

Entre enero y mayo de 2005, el proyecto se fue “enraizando”.

Una jornada masiva denominada “Mamá Noel” entusiasmó a varias jóvenes quienes, al acercarse simultáneamente, marcaron el inicio del espacio grupal, que en un principio se caracterizó por la inestabilidad.

A partir de los intereses detectados se ge-

neraron propuestas atractivas para el verano. Se organizó un ciclo de cocina práctica, al que se sumaron talleres sobre temas tales como “Derechos de Niños y Adolescentes”, “Cuidados infantiles y de la mujer”, “Relaciones de pareja”, en un clima lúdico y festivo.



Poco a poco la centralidad de la relación con el equipo fue dando lugar a la interacción entre pares, descubriendo inquietudes, situaciones y anhelos compartidos.

La metodología de trabajo era mixta, ya que alternaba lo individual y lo colectivo como instancias complementarias: visitas domiciliarias, charlas espontáneas, talleres, paseos. Si bien las acciones se realizaban fundamentalmente en el local, desde un principio se generaron propuestas de enlace de las adolescentes con el resto de los servicios barriales, tanto facilitando el acceso como llevando su voz y demandas.

En abril, la modalidad de trabajo da sus primeros frutos: se funda “Villa Española en Red” que desde entonces convoca a un número creciente de instituciones. En este primer período la Casa tomó a su cargo la convocatoria, la coordinación y el registro de las reuniones, asumiendo cierto rol de liderazgo de la red.

En marzo del 2005 se conformó el Ministerio de Desarrollo Social y se anunció el Plan de Atención Nacional de Emergencia

Social que impactó en las familias pobres, trayendo cierta movilización y “agite”. En la Casa, se definió la formación del Área Adolescencia, sustituyendo a la anterior Área Salud.

En el 2006, con la propues-

ta ya consolidada, se profundizó la experiencia.

El taller de cocina se transformó en un curso que constó de dos módulos: manipulación de alimentos y elaboración de alimentos nutritivos con bajo costo. Derivó luego en la elaboración de comida para vender con el fin de solventar gastos para el festejo de fin de año. Fue una experiencia que entusiasmó a las muchachas por la posibilidad de generar ingresos lo que constituye una de sus preocupaciones constantes. Impactó en la organización grupal y en el desarrollo de competencias individuales de realización y proyección.

Toda esta movida estuvo acompañada por la reflexión promovida en el “Taller de Proyectos”, donde se abordaban deseos y proyectos viables, con reconocimiento de necesidades, planteo de objetivos a corto y mediano plazo y pasos requeridos, todo ello desde una perspectiva de derechos y equidad. En paralelo se concretaron visitas a UTU y centros de estudio, realizando entrevistas a fin de recibir información sobre cursos, oportu-

nidades formativas y requerimientos.

En el año 2007 se redefinió la población a trabajar: ya no serían sólo adolescentes embarazadas, sino que se incluiría a otras adolescentes y jóvenes de la zona con un perfil similar pero que aún no eran mamás. Se trata de adolescentes que terminaron la escuela pero no completaron el primer ciclo de enseñanza secundaria, no trabajan ni tienen otras actividades, estando por tanto con posibilidades de concretar la maternidad. Por otra parte están motivadas, tienen menos responsabilidades, estando en mejores condiciones de sostener un proceso de integración y aprendizaje grupal.

Este cambio pretendió servir de apoyo a la permanencia de las que ya eran madres. El grupo se había reducido. Varias jóvenes habían egresado al alcanzar sus metas personales; otras, las más vulnerables, presentaban dificultades en la participación sostenida. Paralelamente, permitiría incentivar la cuestión adolescente –aspecto que ciertamente se desdibuja con la llegada de la maternidad- y aportar a la prevención de nuevos embarazos. La propuesta se centró en el fortalecimiento de proyectos de vida complementarios o alternativos a la maternidad, diversificando las actividades y buscando ampliar los horizontes a través de diferentes actividades, propuestas educativas y talleres.

En esta etapa se incorporó el seguimiento a las puérperas con acompañamiento de la situación psico-afectiva, por ser una de las necesidades que aparecieron con mayor fuerza. Muchas veces por ejemplo, se apoyó a madres y padres en el proceso de reconocimiento del niño o niña.

Un salto en calidad fue la incorporación de las hijas e hijos en la guardería cercana.

Mientras sus madres participaban de sus actividades, los pequeños asistían al pre-escolar. El centro contrató una maestra para acompañarlos. Aunque fue un proceso que debió superar muchas resistencias, llevó a que varias de las mamás anotaran posteriormente a sus hijos en la guardería para asistir diariamente. El trabajo coordinado de ambos equipos es el resultado de un encare articulador y trabajo conjunto de ambas instituciones (la Guardería y la Casa).

La reformulación de la propuesta se insertó en un contexto más general de cambios, ya que a fines del 2007 culminó el PANES y comenzó el Plan de Equidad.

6. Nuestros logros y cuentas pendientes

El proceso desarrollado por el grupo de adolescentes les permitió la realización de un proyecto colectivo: la elaboración de una “Guía de Recursos Barriales” que buscaba indagar, recoger y presentar los distintos servicios en un lenguaje accesible y próximo para el resto de vecinas y vecinos. La presentación de esta guía a la Red por parte de estas jóvenes mujeres implicó posicionarse desde otro lugar, no ya desde la demanda, sino desde el protagonismo, lo que para ellas era desconocido.

Con la misma óptica, las jóvenes compartieron la evaluación de los servicios que visitaron para elaborar la guía de recursos. Volvieron a visitar los centros de salud, educativos y recreativos de la zona; explicando a modo de devolución, las dificultades y obstáculos que desde su perspectiva, se observan a la hora de acceder a ellos. Transmitieron por ej. cómo perciben a la institución,

cómo incide el trato recibido, las dificultades para interpretar y manejar la información que reciben, los beneficios e inconvenientes de mecanismos de entrega de números.

A medida que la tarea grupal se fue consolidando y las muchachas incorporaron aprendizajes en conocimientos y en comportamientos, asumieron roles cada vez más activos tanto a la interna como hacia fuera del ámbito grupal. Compartiendo sus saberes, las jóvenes llevaron adelante acciones de difusión de los temas abordados en el proyecto. Inicialmente preparaban carteleras informativas que se colocaban en los centros de salud. Más adelante elaboraron y distribuyeron volantes sobre los Derechos de la salud sexual y reproductiva participando de actividades organizadas por otras instituciones del barrio y por el MSP, en distintas fechas conmemorativas de la salud de las mujeres. En el último año, las adolescentes y jóvenes diseñaron y elaboraron una Guía de Recursos Comunitarios. Visitaron y entrevistaron los distintos servicios para recoger los datos necesarios. Luego realizaron una valoración del funcionamiento de los servicios de salud y posterior devolución y presentación de propuestas en tanto usuarias.

Las acciones generadas en los espacios locales con la participación directa de las muchachas tienen un impacto directo en su imagen como sujetos sociales y en el sen-



tirse ciudadanas.

Lo anteriormente expuesto refleja algunos logros del proyecto, que sin duda generan en el equipo de trabajo un grado de satisfacción que alimenta la motivación. Esto no quita que haya temas que generan dudas y deben seguirse trabajando.

El egreso es una cuestión aún abierta al debate, fundamentalmente cuando pensamos en las jóvenes más vulnerables. Muchas veces se desvinculan de la experiencia cuando aún no se han cumplido las metas trazadas por ella mismas y/o por el equipo. Cabe entonces dejar planteadas algunas preguntas que desafían la práctica y la reflexión:

¿corresponde hablar de egreso –que tradicionalmente alude a la completar o cerrar cierto proceso- o de desvinculación?;

¿cómo facilitar el sostenimiento en la propuesta de aquellas jóvenes más atravesadas por la exclusión?;

¿los cambios logrados en la percepción y acciones hacia sí mismas y hacia el entorno, permanecen una vez terminada la participación en la propuesta educativa?;

¿cómo incide el mantenimiento de las condiciones de vida en los aprendizajes recientes?

Sin embargo, desde la experiencia estamos en condiciones de afirmar que la ubicación barrial de la propuesta facilita el seguimiento y la continuidad en la relación; habitualmente “las jóvenes vuelven a pasar, nos encontramos con ellas en la calle, nos cuentan en qué andan”.

7. Una mirada al sistema familiar y las relaciones de pareja

La mayor parte de las adolescentes con las que se trabajó, luego de convertirse en mamás, continuaban conviviendo con su núcleo familiar de origen. No manifestaban percibirse como parte de una nueva familia, ni en proceso de construirla, tampoco lo expresaban como un deseo. En general, lo que impulsa la salida de la casa materna –pocas veces también paterna– es el monto y grado de los conflictos.

En algunas situaciones, la imagen que sostenían era la de “un apéndice” de la “familia de origen”, predomina la idea de una familia única, de carácter aglutinado.

El concepto de las jóvenes acerca de “familia” entonces, parece coincidir con el concepto operativo de las ciencias sociales que toma al “hogar” como unidad conformada por quienes viven bajo el mismo techo y comen de la misma olla” y no en función de lazos de consanguinidad o parentesco

Quizás también, los propios hijos e hijas son puestos en el lugar de padre o madre que estuvo ausente o poco disponible, y desde esta identificación representan y refuerzan los lazos emocionales con la familia de origen

Numerosas expresiones de las jóvenes aportan a esta hipótesis: “*mis hijos me cuidan*”, “*dejé la droga por ella*”, “*mi hijo me da todo*”, “*mi hija me llena*”.

Muchas jóvenes han vivido y crecido sin la presencia cotidiana ni simbólica de su padre y lo buscan en los vínculos de pareja, recreando –por lo menos en la fantasía o en su imagen interna– el vínculo con su familia de origen; el pasado se hace presente y

lo nuevo no se percibe como tal.

La imagen del varón corresponde muchas veces a la fantasía romántica y tradicional y que se asocia a la imagen de mujer dependiente y débil para conseguir sus propios logros. Esta imagen coexiste con la que asocia al hombre a un “semental” con una función acotada a la fertilización y evoca una imagen de mujer “fuerte” y con el poder de decidir sobre el nacimiento del nuevo ser y sobre la futura relación padre – hijo/a.

En Villa Española algunos hombres sostienen varias “*familias paralelas y simultáneas*” que se conocen entre sí y comparten el entorno y a veces también, algunas actividades por ejemplo en la escuela. Se trata de una versión criolla del harem y de poligamia de hecho, con vínculos no legalizados pero legitimados por todos sus integrantes.

Imágenes contradictorias de hombres y mujeres que coexisten y alternan en cada una. Ambos comparten además, las condiciones de vida propios de la pobreza, con las improntas que de ellas derivan. La debilidad en los proyectos de vida es un aspecto en común. Pero mientras el tener una hija o un hijo en las mujeres refuerza la Maternidad, en los hombres reafirma otras dos instituciones: la Virilidad y la Masculinidad.

¿Cómo viven los hombres la paternidad? es una pregunta que se abrió en la sistematización. Quedó planteada como desafío para la nueva fase del proyecto: la incorporación y aporte de los varones.

7. La sistematización y sus efectos: un cierre y una apertura

La sistematización permitió una nueva mirada a lo ya realizado, un cambio de pers-

pectiva y una resignificación de la práctica y sus enseñanzas, habilitó descubrimientos o hallazgos no intencionales, con valorización de lo hecho y aportes para la construcción de nuevas formas de abordaje.

En nuestra experiencia, el proceso de sistematización ha generado aprendizajes que ya se incorporaron poniendo en evidencia una vez más, la unidad e interacción entre teoría y práctica. Mencionamos alguno de ellos:

- De la prevención del “embarazo adolescente” se pasó a “la promoción de proyectos de vida alternativos en adolescentes”. Esta formulación que ya aparecía en el texto del proyecto, pasó a constituir el eje de la propuesta, lo que indudablemente posee efectos conceptuales y metodológicos.

- El proyecto ganó también en integralidad y globalidad al agrupar los múltiples objetivos y actividades definidos, en dos líneas de acción articuladas y complementarias, una dirigida especialmente a las

jóvenes embarazadas y madres, y otra destinada a las y los adolescentes del barrio; cada una de ellas, con sus niveles de atención, prevención y promoción.

- El pasaje de una mirada centrada en las adolescentes a una perspectiva más amplia que la integra en su contexto familiar y en sus relaciones de pareja.

Seguramente este cambio ha implicado ya modificaciones en la propuesta de Apuesta Joven en el 2009 y hacia el futuro. ¿Qué lugar habrá para los varones? ¿Cómo integrar a las familias sin atentar contra la autonomía adolescente? Son interrogantes que están desafiando a la experiencia.

- El pasaje de una visión que postula e impulsa la articulación de actores como instancia de coordinación e intercambio, a la visualización de la red -que a través del análisis y acción colectiva- constituye un actor potencial en la promoción de proyectos de vida alternativos a la maternidad y paternidad en adolescentes del barrio.

LOS CLUBES DE CIENCIA: UN ESCENARIO DE EDUCACION NO FORMAL EN EXPANSIÓN

Lic. Amadeo Sosa Santillán¹
Programa de Popularización de la Cultura Científica.
DICYT.
Ministerio de Educación y Cultura

1. Resumen

Desde mediados del siglo pasado, estamos asistiendo a la mayor rapidez de cambio en distintos planos: sociales, políticos, educativos, científicos, tecnológicos, entre otros. En este marco, resulta indispensable ampliar los escenarios de educación en ciencia (natural, social, humanística) y tecnología, integrando los formatos educativos formales con los no formales, procurando acercar el discurso académico al cotidiano, promoviendo el conocimiento científico y tecnológico, y aportando los elementos necesarios que permitan a las personas aprehender las claves de su cultura y comprender críticamente dichos cambios.

La educación, desde los formatos escolares formales, encuentra cada vez más dificultades para dar cuenta por sí sola de esa necesaria formación ciudadana, que permita elaborar los códigos para interpretar el mundo en que se vive. Ello abarca no sólo los conocimientos que se imparten en el ámbito escolar, sino creencias, visiones de mundo, valores, saberes, habilidades, aptitudes y sentimientos muy vinculados a la comunidad en que viven, resultando aspectos claves en la

formación de las personas.

Los Clubes de Ciencia son escenarios de Educación No Formal en el que niños, jóvenes y adultos, pueden potenciar sus ideas y su creatividad a través de una investigación, desde las ciencias naturales a las ciencias sociales, o bien a través de proyectos técnico-tecnológicos. Conocer sus características aportará una nueva mirada a la educación, en el marco de la alfabetización científica-tecnológica, a la vez que comunitaria.

2. Introducción

Desde mediados del siglo pasado hasta el presente, los avances científicos y tecnológicos han tenido la mayor rapidez de cambio respecto a los siglos anteriores. Paralelamente, se ha ido construyendo una toma de conciencia colectiva acerca de la importancia de esos avances, por su incidencia en distintas áreas: sociales, económicas, políticas, ambientales, culturales y educativas. Precisamente, en este último punto, la educación no puede quedar al margen de los grandes cambios que están ocurriendo y se reconoce desde allí la necesidad de una formación científica básica ciudadana. La enseñanza de las ciencias, en particular en

¹ Conjuntamente con Gustavo Riestra, Leonardo Laborde, Gloria Rodríguez, Ma. Del Carmen Andrioli, Laura Battagliese, Cecilia Clavijo, Ramón Devesa, Mary Enrich, Federico Franco, María Noel Garelli, José Luis González, Nancy González, Adriana Manganeli, Bernadet Mayo, Rafael Olid, Raquel Peralta, Carla Pereira, Sylvia Perlas, Roberto Sambucetti, Saúl Severo, Marcelo Sivack y Raquel Busto.

los niveles básicos de formación, necesita ahora de una perspectiva renovada.

Tal como señalan algunos autores, se ha experimentado el impacto positivo de la enseñanza de ciencias sobre la calidad de la educación. En América Latina países como Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba y Uruguay, tienen los mejores indicadores educacionales de la región y han percibido la importancia de una buena enseñanza de las ciencias.

En este marco, resulta indispensable ampliar los escenarios de la ciencia y la tecnología, integrar lo formal con lo no formal, acercar el discurso académico al lenguaje cotidiano, así como promover el conocimiento científico y tecnológico en el ciudadano común. Los fenómenos científicos y tecnológicos deberían llegar a constituirse en temas de opinión ciudadana. En ese sentido, la Educación No Formal tiene un papel crucial, entendiendo por tal toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir cierto tipo de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sea adultos o niños (Coombs, 1974)

Por otra parte, como aspecto complementario al señalado, la educación no formal es fundamental para el proceso educativo en tanto permite motivar de una manera distinta a los niños, jóvenes y adultos a partir de un trabajo vinculado con sus propios intereses y convertir así la educación en algo atractivo. Ello permitirá consolidar los aprendizajes y favorecer la educación permanente, promover la integración social de los jóvenes y fomentar la participación, la ciudadanía activa y la inclusión social de los niños, jóvenes y adultos en estrecha relación con sus intereses inmediatos dentro de los cua-

les se puede encontrar la importancia práctica de una inserción laboral, mediante la adquisición de conocimientos y competencias clave complementarias.

3. Apuntes sobre Educación no Formal

La Educación No Formal (ENF) en las últimas décadas ha sido objeto de profundos debates, en particular porque la llamada Educación Formal (educación sistemática y comprendida dentro del Sistema Educativo) no está dando cuentas de ciertas demandas de la sociedad y el contrato que existía entre ésta y la escuela (como expresión de educación formal) no está respondiendo a las necesidades de una u otra parte.

Alrededor de la llamada ENF, giran algunos prejuicios como considerarla una educación de segunda clase o de espacios que se desarrollan ajenos al Estado y a “su vigilancia”, por lo que se constituye en un ámbito al cual asisten personas que no podrían asistir a la educación escolarizada. Del mismo modo, su propio nombre, por la negativa, parece que apuntara hacia una desagregación o atomización de la educación y sus fines.

La complejidad del fenómeno educativo nos permite no sólo dar cuenta de la riqueza de los distintos espacios generados por la ENF que se enmarcan en un conjunto de actividades educativas vinculadas a las diferentes áreas de la vida cotidiana (orientadas a la familia, el barrio, la vivienda, la salud, el trabajo, etc.), como también dar cuenta de su necesidad en lo que se denomina Educación Permanente. No es posible pensar en ésta sólo en términos académicos o en estructuras formales, es necesario rescatar la riqueza de la

ENF a punto de partida de la especificidad de las experiencias educativas que aborda “más allá de la escuela” (Sirvent, 1999), donde las áreas comunitarias y cotidianas se constituyen como potenciales espacios educativos.

Es necesario tener en cuenta que en las últimas décadas se produjo un cada vez mayor disociación entre los contenidos culturales socialmente más significativos y los contenidos susceptibles de ser distribuidos socialmente en forma universal (Tedesco, 2005) y agregar, además, que existe una gran diversidad de situaciones culturales, sociales, productivas y económicas aun en un país tan pequeño como el nuestro. Atender el contexto local y regional en el cual se desarrollan las propuestas educativas, implica personalizar la oferta educativa. Estamos asistiendo a un proceso de cambios sociales, económicos, políticos y culturales, en los cuales se observa, como característica más significativa, la tendencia a la segmentación social y territorial, con un marcado acento a la exclusión social y a la fragmentación cultural de la población.

Es por ello, cuando pensamos en Educación Permanente lo hacemos desde una mirada que incluya la participación social a través de redes. La participación de los ciudadanos, como beneficiarios de una educación democratizadora y pertinente, en el diseño y gestión de la misma buscará trasladar el eje de la enseñanza, desde la homogeneidad a la diversidad. Esto permitirá encontrar respuestas a los desafíos que cada uno de los escenarios propone y permitirá elaborar un corredor hacia la elaboración de políticas de equidad en el acceso a la educación. La ENF deberá ser parte de esas políticas en clave de Educación Permanente.

4. Los Clubes de Ciencia

Los Clubes de Ciencia se constituyen en un escenario en el que niños, jóvenes y adultos pueden potenciar sus ideas y su creatividad a través de una investigación: desde las ciencias naturales a las ciencias sociales o bien a través de aspectos técnico-tecnológicos. Están conformados por un grupo de personas (niños, jóvenes o adultos) quienes con un orientador y una organización establecida, desarrollan actividades que contribuyen a la alfabetización científica y tecnológica del grupo y de la comunidad.

En el año 2008 la cantidad de Clubes de Ciencias fue de 452, superando en un 18% a los que se presentaron en el 2007. Si bien muchos de los Clubes de Ciencia se originan en estructurales formales de educación, otros lo hacen fueran del sistema. Independientemente de ello, se desarrollan actividades orientadas a la investigación que implica una toma de decisiones, ya sea en la idea, el tema, la(s) pregunta(s) a responder, la definición del problema, el alcance de la investigación, el tipo de diseño y en la selección de herramientas y estrategias de recolección y análisis de la información, en general abordando temáticas muy cercanas al contexto de la comunidad.

La organización de los Clubes de Ciencia se apoya en una estructura muy sencilla de Áreas y Categorías. Las primeras son las correspondientes a campos de conocimiento discriminados en: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales, Educativas y Humanas y Ciencias Tecnológicas. En cada una de dichas áreas encontramos las siguientes categorías:

1. **Abejitas** Educación Inicial
2. **Colibrí** Educación Primaria Básica
3. **Cardenal** Educación Primaria Superior
4. **Churrinche** Educación Media Básica (1°, 2° y 3° del Ciclo Básico).
Educación Media (Rural) niveles 7°, 8° y 9°
5. **Chajá** Educación Media Superior (1°, 2° y 3° del Bachillerato)
6. **Ñandú** Alumnos de formación terciaria (Formación Docente, Escuelas Técnicas, Universidad, etc.).
7. **Tero** Personas mayores de 29 años o egresados de cualquier disciplina

Tal como establece el Reglamento de funcionamiento, podrán intervenir Clubes de Ciencia integrados por estudiantes de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Técnico Profesional, Terciaria, Universitaria, o bien grupos que no pertenezcan a dichos sistemas de educación formal, que se denominan Clubes de Ciencia Extracurriculares. Estos últimos incluyen a todas aquellas organizaciones sociales como clubes deportivos, Hogar de Abuelos, distintas ONG's, Asociaciones de Padres o un grupo de niños, jóvenes o adultos que desean reunirse y organizarse como Club de Ciencia.

En ellos rescatamos la potencialidad de la Educación No Formal donde las personas, fuera de los ámbitos escolarizados, aprehenden las claves de su cultura en una multiplicidad de espacios, estableciendo relaciones personales, dando a conocer su trabajo y recibiendo mensajes y consideraciones de parte de otros, elaborando códigos e interpretando normas sociales. Esto no es sólo conocimiento, sino que

involucra formas de ver el mundo, creencias, valores, saberes, aptitudes, actitudes y sentimientos.

“Las diferentes acciones que se despliegan y que se pueden promover en los merenderos, parques, deportes, clubes, círculos de lectura, centros culturales, la calle, el barrio, el campamento, internados, grupos, talleres lúdicos, expresivos y laborales y tantas otras posibilidades que, felizmente nos ofrece la vida ¿acaso no posibilitan la comunicación educativa, formular intencionalidades, plantear contenidos?” (Camors, 2009:27)

5. Escenarios de Participación

Detallamos a continuación distintos escenarios de participación y difusión de las actividades científicas y tecnológicas que realizan niños, jóvenes y adultos:

● *Ferias Nacionales Estandarizadas de Clubes de Ciencia*

Son exposiciones públicas de trabajos científicos y tecnológicos realizados por niños, jóvenes y adultos, integrantes de Clubes de Ciencia, en la que éstos efectúan demostraciones, brindan explicaciones, contestan preguntas sobre los métodos utilizados, exponen resultados obtenidos y sus conclusiones.



nes.

● *Ferias Departamentales Estandarizadas de Clubes de Ciencia*

Son aquellas que siguen las mismas características que la Feria Nacional. En las Ferias Departamentales se seleccionan los Clubes de Ciencia que - en cada categoría y área - representarán al Departamento en la Feria Nacional de Clubes de Ciencia.

Las Actividades Preparatorias de las Ferias Departamentales, lo constituyen:

- Talleres de Clubes de Ciencia. Son eventos donde los interesados pueden conocer metodologías de investigación, el Calendario de Actividades Anuales del Departamento. Se trata de un aprender-haciendo a través de trabajos colaborativos e interdisciplinarios. Los integrantes del Club de Ciencias se sitúan en escenarios participativos y realizan tareas comunes -con un enfoque sistémico- para lograr los objetivos previamente determinados.

- Congresos Departamentales de Clubes de Ciencia. Son instancias académicas realmente instructivas y enriquecedoras, donde los “noveles investigadores” presentan oralmente sus trabajos (no más de 10 minutos), intercambian conocimientos y experiencias con sus pares y un grupo de técnicos. Una vez finalizada la exposición se brinda un espacio de 10 minutos para preguntas, reflexiones, aportes, etc.

● *Ferias Internacionales*

Son exposiciones públicas de trabajos científicos y tecnológicos realizados por niños, jóvenes y adultos integrantes de Clubes de Ciencia de distintos países. En general, los integrantes de los Clubes efectúan demost-

traciones, brindan explicaciones, contestan preguntas sobre los métodos utilizados, exponen resultados obtenidos y sus conclusiones.

● *Festival de Aprendizajes*

Se enmarcan en la política de educación para todos y a lo largo de toda la vida, del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, que a través de la Dirección de Educación y su Área de Educación No Formal, impulsa la Educación No Formal como una forma de contribuir a esa política educativa nacional. Se invita a presentar propuestas a todas las personas mayores de 15 años que vivenciaron aprendizajes significativos y deseen comunicar su experiencia mediante las modalidades de muestra, participación activa, relato de experiencias grupales o individuales o combinadas.

6. Algunos ejemplos de trabajos realizados

Los Clubes de Ciencias se constituyen como una herramienta de enorme potencial para aprender a investigar y, justamente, a investigar se aprende investigando tanto en formatos de educación formal como no formal. Si bien es cierto que el mayor potencial se encuentra en los ámbitos formales de educación ya que se trabaja con contenidos científicos y tecnológicos, no siempre existe la posibilidad de realizar investigaciones o producciones tecnológicas por múltiples razones: rigurosos programas educativos (reproducción de contenidos); concepción de ciencia y de investigación en ciencia del docente (disensos teóricos- metodológicos); ausencia de formación en investigación en el cuer-

² Ver Libro de Resúmenes 2009 en www3.dicyt.gub.uy/ppcc

po docente (sin marcos teóricos); trabajo aislado del docente, entre otros. De mismo modo, factores como la falta de tiempo o de recursos, no indican una imposibilidad de realizar investigaciones o profundizaciones sobre determinadas temáticas.

Apenas algunos ejemplos permitirán ilustrar la potencia didáctica del modelo². Los mismos fueron realizados por adultos fuera del sistema formal de educación. Se transcriben fragmentos de algunos de los resúmenes presentados en la Feria Nacional de Clubes de Ciencia 2009.

Hogar diurno (INAU) – Primera infancia-familia: Fortaleciendo vínculos. Club de Ciencia “Floreciendo”. Flores. *“Nuestro Centro brinda su servicio a la familia atendiendo la primera infancia. Realizando la evaluación diagnóstica al comenzar el año, vimos como necesidad lo que pasó a ser el objetivo de nuestra investigación: lograr el involucramiento de todas las familias al Centro para fortalecer los vínculos con sus hijos/as. Nos planteamos como hipótesis: si las familias participan de las actividades que desde el Centro se promueven, mejorarán los vínculos con sus hijos/as. Se realizaron entrevistas... reuniones... talleres..encuestas... actividades con niños y familias. Se logró que un 89% de las familias se integraran completamente al Centro....”*

Mito o realidad. Club de Ciencia: El aporte de las madres. Tacuarembó. *“Madres de alumnas del Liceo N° 2 de Tacuarembó “Andresito”, realizan una investigación sobre el rendimiento académico de los adolescentes según el turno al que asisten.... Es frecuente escuchar en nuestra sociedad que los adolescentes presenta mejores rendimientos*

cuando concurren por la mañana a los centros educativos. Para abordar la investigación “Mito o realidad” se recogen testimonios de alumnos, padres, docentes, psicólogos, adscriptos y equipo de Dirección de la Institución. Además se extraen datos estadísticos de los últimos tres años en cuanto a promoción y repetición, se investigan en Internet, así como en bibliografía actualizada.... Se puede concluir que en el Liceo N° 2 “Andresito, es una realidad que los alumnos que asisten al turno matutino tienen un mejor desenvolvimiento académico. Las causas ... no las podemos enmarcar en un motivo... este es un problema multicausal.. Pretende esta investigación general el punta pie inicial para la discusión del tema, no la solución al mismo....”.

Residuos orgánicos domiciliarios: de desechos a biofertilizantes: una propuesta ciudadana. Club de Ciencia: Lombricelina. Intendencia Departamental de Treinta y Tres. *“El problema de cómo vivir de un modo sostenible sobre el planeta está considerado como uno de los retos más severos que debemos afrontar. La contaminación por residuos orgánicos en ciudades, es un problema creciente que afecta la salud y calidad de vida humana.... Su solución requiere esfuerzos de organizaciones estatales, privadas, municipales y principalmente de ciudadanos conscientes organizados. Un grupo de vecinos del Barrio María Celina de Treinta y Tres, con apoyo técnico del Depto. de Agroecología de la Intendencia, asumieron un desafío en noviembre del 2006: transformar residuos orgánicos domiciliarios en biofertilizantes.... Además, se comenzaron a comercializar en la feria dominical y, paralelamente, se realizaron cursos de capacitación en las áreas de horticultura, plantas medic-*

nales y de manejo, procesamiento y elaboración de productos alimenticios artesanales... Como reconocimiento al trabajo realizado hacia la comunidad, la Intendencia y el MIDES firmaron un convenio para la construcción de un Centro Comunal en el barrio....”

Solución, “DESORG” y “PLAGORG” en acción. Club de Ciencia: Las Hidropónicas. ESPEFEM. Montevideo.

“Una azotea de la calle Cabildo, usada para depósito de residuos, se convierte en una huerta hidropónica. Entre los años 2005 y 2008 como “terapia que ilumina al alma” al decir de la Directora del Establecimiento Margarita Hermida... Se capacitó a más de un centenar de internas en el proceso de un monocultivo (lechuga). Se aplicó la metodología hidropónica con raíz totalmente flotante obteniendo también otros cultivos como albahaca, berro y espinaca... Para producir cultivos de mayor tamaño se cambia este año a otra metodología: semi-hidropónica denominada sustrato, al que llamamos “Desorg” (desechos orgánicos), que suple el suelo... Creamos además nuestro propio plaguicida, denominado “Plagorg” (plaguicida orgánico), por tratarse de sustancias naturales, orgánicas y repelentes naturales. Proyectamos investigar y si es posible incursionar en la aeroponía, la cual se aplica sobre el “aire”...”.

7. Reflexiones Finales

El conocimiento científico-tecnológico es fundamental para que la sociedad pueda posicionarse frente a hechos, procesos e innovaciones sobre las cuales es necesario tener una opinión crítica para legitimar-

los o no, en el ejercicio de una ciudadanía democrática y una sociedad alfabetizada científica y tecnológicamente.

No obstante, estamos asistiendo a profundos cambios en los modos de circulación del saber, *...que fue siempre una fuente clave de poder, y que hasta hace poco había estado conservando el carácter de ser, a la vez, centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales.* (Barbero, 2003:18). El saber aparece disperso, fragmentado, fuera de los lugares legitimados para su transmisión e incluso de los tiempos determinados para su distribución.

Estos cambios en la circulación de los saberes, desarraigado de los lugares que tradicionalmente se ocupaban de los mismos, así como la existencia de una frontera cada vez más difusa entre los saberes legitimados para transmitir y aquellos que surgen del “saber común” (que incluyen las memorias colectivas, los grandes medios de comunicación, el aprendizaje social, etc.), encuentra en la ENF un espacio potencialmente articulador entre los distintos saberes.

En ese espacio, los Clubes de Ciencia presentan algunas características que lo proyectan como un escenario privilegiado de la ENF: tiene sesgos de complementariedad con el aprendizaje y la formación “formal”; está centrado en cada uno de los participantes y en cada “sujeto colectivo” que constituye el Club; es “voluntario”, participan en él quienes quieren hacerlo, lo que permite educar a partir de las expectativas e intereses de los integrantes del Club; permite atender la di-

mención comunitaria y “local” o regional, dado que sus investigaciones suelen originarse en esos contextos y, finalmente, están asociados a la producción y a la industria a partir del gran desarrollo de trabajos técnicos-tecnológicos.

En ese marco, compartimos con Sirvent

(1999) que la democratización del conocimiento no puede quedar circunscripta solamente a la escuela. El acceso al conocimiento para la mayoría de la población, sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos “más allá de la escuela”.

BIBLIOGRAFIA

CAMORS, J.: “Documento de base para promover la reflexión sobre Educación No Formal”. Dirección de Educación, Área de Educación No Formal., Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, 2009.

COOMBS, P.: “Attacking rural poverty: How non formal education can help”. Johns Hopkins. University Press. Baltimore, 1974.

MARTÍN-BARBERO, J.: “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades” en Revista Iberoamericana de Educación N° 32, pp17-34, 2003.

SIRVENT, M.T.: “Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos, Buenos Aires”. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1999.

TEDESCO, J.: “Escuela y Cultura: una relación conflictiva”. http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf, 2005

EXPERIENCIA DE LA INTERSECTORIAL DE SALUD DEL CERRITO DE LA VICTORIA: A MODO DE BALANCE

Prof. María Zina Martín
Directora del Centro Deportivo Recreativo Plaza de Deportes N° 4
Dirección Nacional de Deporte - MTD

1. Antecedentes

La Plaza de Deportes N° 4, de la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, tiene una amplia trayectoria histórica en el trabajo interinstitucional e interdisciplinario, desde el momento en que se incluyen horas docentes de nuestros profesores de Educación Física en el Centro de Salud “A. Giordano”, del MSP. Simultáneamente recibe en sus instalaciones a estudiantes (alumnos) con sus docentes de Educación Física del Liceo N° 41 de ANEP – CES, desde su fundación en el año 1991. En los comienzos era sólo apoyo en el área logística pero con el paso del tiempo se ha constituido también el área educativa.

En la concreción de esta Intersectorial, las Instituciones antes mencionadas constituyen pilares fundamentales, aportando experiencia en el tema de la coordinación y el trabajo en equipo.

2. Inicios y propósitos de la Intersectorial

La invitación de la Dra. Raquel Brener, Directora del Centro de Salud Antonio Giordano, en Marzo del año 2006, fue el inicio formal del equipo ampliado, con la finalidad de fortalecer vínculos a la hora de in-

crementar la atención de todo lo referente a la salud y a la calidad de vida de la comunidad en general, anticipando aspectos de la reforma de la salud, potenciando las fortalezas de cada Institución y realizando así un trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

En las primeras reuniones se concretó la definición del objetivo principal de la Intersectorial: **ACTUAR PARA LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD**; esto representa la clara y marcada intención pedagógica que tiene la Intersectorial.

Hacia las últimas reuniones del año 2006 ya se perfilaba el trabajo en equipo, evaluando gestión y presentando inquietudes respecto a los temas de prevención del Dengue, higiene y cuidado del medio ambiente en los cuales se resaltó la importancia de la educación en esos temas desde tempranas edades (primera y segunda infancia).

Participantes:

Instituciones públicas y privadas, policlínicas, ONGs, centros educativos y culturales, mutualistas, comisiones de vecinos, empresas, etc. En algunas de esas Instituciones existía ya una historia de trabajar juntos en actividades como Caminatas Cardiosaludables, Semana Adolescente,

Medio Ambiente y otras, lo cual favorece mucho la integración a la hora de trabajar y de conseguir logros. También es importante señalar la riqueza que se da desde la diversidad de caracteres y funciones

3. Desarrollo de la Intersectorial

Como expectativas de logro, a partir de 2008 se planteó abordar además, todo lo referente a la educación respecto a Principios Éticos y educación para la familia como prevención de adicciones.

Desde ese año se contó con más de 25 Instituciones que de una forma u otra fueron formando parte de la Intersectorial de la Salud.

Se trabajó en la temática utilizando el mismo material en cada una de las diversas instituciones que integran la Intersectorial de Salud.

Dada la diversidad de los ámbitos en donde fue implementada, los destinatarios de ese trabajo correspondieron a todo el amplio espectro de edades y de situaciones sociales. Como momento de desarrollo del tema se acordó tomar el mes de Agosto ya que en la comunidad se realizan múltiples y variadas actividades por el día del Niño y la Niña.

Si bien el material de trabajo fue el mismo, cada Institución de acuerdo a sus perfiles y posibilidades, imprimió su creatividad, haciendo que los resultados fueran también diversos; algunas continuaron con el trabajo, otras lo desarrollaron sólo en el mes de Agosto.

Desde el inicio de 2009 man-

tenemos las cualidades del equipo y como cada comienzo de año procuramos presentarnos a nuevas Instituciones que surgen en la comunidad o bien insistir con aquellas de las que no habíamos tenido respuesta, invitándolas a trabajar juntos.

Planificamos en base a las necesidades comunes de la zona, mancomunando experiencias y estudios en los temas de referencia.

A raíz de la evaluación del trabajo de educación en principios éticos y educación para la familia como prevención de adicciones, se concluyó en forma unánime que había mucho por hacer al respecto y que en el año debíamos ocuparnos del tema. También vimos que un tema tan complejo necesitaba de otros recursos organizacionales.

Casi al mismo tiempo de reflexión, tuvimos la oportunidad de que autoridades del INAU posaran su interés en nuestro trabajo, en forma directa y a través de INFAMILIA (que ya participaba del equipo de la intersectorial). Es así como se concreta el **“PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE REDES SOCIALES DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA”** convocado a través



de la Intersectorial. Proponemos la realización de una Jornada de intercambio, reflexión y capacitación acerca del maltrato, abuso y violencia hacia la Infancia y la Adolescencia.

Invitamos a todas las instituciones educativas formales y no formales de la zona así como a las organizaciones vecinales, a participar. Siguiendo el cronograma del encuentro, tras la presentación de la actividad, de los participantes y del equipo técnico de la Regional Oeste del INAU; se establecieron los objetivos:

1. Visualizar a los distintos actores zonales que conforman la Red de Infancia y Adolescencia.
2. Aproximación diagnóstica de la situación de maltrato, abuso y violencia hacia los niños y adolescentes.
3. Evaluar logros y obstáculos en relación al tipo de respuestas que se han obtenido.

Tras la puesta en común, reflexión e intercambio, se planteó la conformación de un equipo de trabajo con la finalidad de construir un mapa de recursos zonales con el propósito de facilitar el abordaje de esta temática, así como contribuir a mejorar la respuesta a nivel regional.

4. La Intersectorial en proceso

Nuevamente, en ese momento en la interna del equipo se plantean interrogantes: ¿debemos ocuparnos en un 100% del trabajo para Infancia y Adolescencia? ¿Qué pasa con el movimiento de usuarios del Centro de Salud A. Giordano? ¿Y la tarea de prevención del Dengue? ¿Higiene y cuidado del Medio Ambiente? ¿Se desdibuja el objetivo principal de la Intersectorial: **ACTUAR**

PARA LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD?

Concluimos que el ocuparnos del tema de Infancia y Adolescencia era prioritario. Si era urgente actuar frente a los otros temas que usualmente tratamos, lo íbamos a hacer en forma paralela ya que era necesario “echar a andar” la red de Infancia y Adolescencia. Una vez consolidada la misma, continuaríamos con el trabajo específico de la Intersectorial.

En nuestro camino de aprendizaje como equipo, comprendimos que en ese momento, debíamos de acompañar los procesos del mismo en conjunción con la propia realidad comunitaria y que correspondía esa prioridad; hasta incluso quizás por una necesidad de renovación.

Esto que se acaba de mencionar, también corresponde a una clara y marcada intención pedagógica que tiene la Intersectorial no sólo hacia la región sino hacia su propia interna.

...Así, aprendiendo a hacer, es como damos espacio entonces a la Sistematización de Encuentros de Redes de Infancia y Adolescencia.

En el primer encuentro, los diferentes participantes plantearon que en las instituciones y centros en los que trabajan, se han presentado directa o indirectamente situaciones de maltrato. Se plantea como principal la estrategia de intervención, el trabajo en equipo coordinando con los diferentes actores que se encuentran en la región.

Se visualiza la importancia del trabajo en redes para el abordaje de esta problemática, realizando las derivaciones a los Equipos Multidisciplinarios correspondientes.

Se vieron como principales dificultades

para el abordaje de la temática:

- Desconocimiento de algunos dispositivos
- Dificultades desde los/las referentes comunitarios
- Lugares de referencia alejados de la zona, lo que en muchos casos dificulta el sostenimiento
- El CCZ N° 15 no cuenta con recursos especializados
- Pérdida de vínculos afectivos
- Escasez de atención terapéutica familiar
- Multiplicidad de problemáticas familiares

Dentro de las Interrogantes, surge la necesidad de:

- Elaborar un Mapa de actores que nos posibilite trabajar coordinadamente
- Fortalecer el seguimiento de los casos derivados

Como Propuestas, los integrantes señalaron:

- Campañas zonales de derechos y prevención
- Sensibilización de personas adultas
- Responsabilidades legales: Intervención

En el Segundo Encuentro de Redes de Infancia y Adolescencia convocado por la Intersectorial, se capacitó al equipo en cuanto a estadísticas, complejidades y generalidades del tema a fin de unificar y socializar información para en la siguiente etapa comenzar a implementar planes de acción.

Es así como espontáneamente se instala una Comisión de la Red de Infancia y Adolescencia de la Intersectorial, con el fin de definir estrategias de acción para poner en práctica desde los comienzos del año 2010.

Luego de debatir varias propuestas, se resuelve la de conformar un taller itinerante con una base común donde se contemplan

las áreas artística, cultural y recreativo-deportiva que se ajustarán a las dinámicas (en esos temas) de cada Institución en la que se trabajará. Pero fundamentalmente tendrá una propuesta educativa orientada en un 100% al fomento del buen trato, a los principios éticos y a la no-violencia desde la práctica, utilizando como medio la base de la que anteriormente hablábamos. Las personas destinatarias serán los integrantes de la familia.

A octubre de 2009 estamos abocados a organizar todo para llevar a cabo la actividad del 19 de Noviembre de 2009 “ORGANISOMOS” en el Centro de Salud Antonio Giordano (San Martín Esq. Francisco Plá) con el propósito de darnos a conocer en forma interactiva con la comunidad y con el objetivo de ser referentes para ella frente a actuaciones de maltrato infantil. Se presentarán las instituciones con carteleras y trabajos interactivos, las primeras continuarán expuestas durante aproximadamente dos meses ya que los/as usuarios/as del Centro y público en general podrán informarse.

La fecha fue escogida dado que en la semana del 16 al 20 de Noviembre se celebran los 20 años de la convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1989.

Es el comienzo de un trabajo que continuará el próximo año y que con lo emergente de las reuniones de Comisión de la Red de Infancia y Adolescencia de la Intersectorial, con el fin de definir estrategias de acción para poner en práctica, constituirá el proyecto de trabajo. Tenemos bien presente que es una tarea cuyos frutos se

verán a mediano y largo plazo y que insistiendo en él se llegará a obtener logros. Por ello y frente a otros temas de la Intersectorial es que siempre estamos pensando en la educación para la familia y por lo tanto en la temprana edad de la niñez.

5. En el trayecto, algunas conclusiones

Durante las instancias de evaluación del equipo de la Intersectorial y “mirándonos desde adentro”, se plantean interrogantes y reflexiones.

Respecto al funcionamiento e identidad:

- ¿Es adecuada la forma en que está funcionando la intersectorial?
- ¿Cómo pensamos y concebimos a la misma?
- ¿El trabajo en red supone otras cosas?
- Es necesario hacer, no solo pensar en quiénes somos...
- ¿Qué esperamos del grupo?
- ¿Qué fortalezas tenemos?
- ¿Qué tenemos que mejorar? ...

Respecto a los/las actores/as sociales que participan:

- No sólo deben participar instituciones, ¿pueden venir vecinas/os?
- A mayor heterogeneidad de participantes, ¿mayor riqueza en las producciones?
- Queremos que las Instituciones del sistema formal integren la Intersectorial de forma más continua y comprometida, para lograr una verdadera articulación en cuanto a las propuestas a la comunidad.... ¿Cómo? ¿Con quiénes?

Respecto a la difusión y acción:

- ¿El dar información es muy importante?

- ¿Si se identifica un problema, cómo lo podemos abordar?
- Hay que operativizar las acciones...
- ¿Con qué recursos contamos?

Tenemos como fortalezas la experiencia y trayectoria del trabajo con la comunidad. Asimismo, en un grupo considerable de actores Institucionales, hay constancia en la asistencia a las reuniones mensuales así como semanales según lo ameriten las acciones. También es usual el compromiso y respeto a pesar de la diversidad de opiniones y perfiles.

Finalmente, sacamos en conclusión que estas reflexiones, interrogantes, dudas e inquietudes que corresponden a la “sana” necesidad de realizar un diagnóstico situacional, no son más que señales de que el grupo de actores institucionales, tenemos un marcado interés en participar activamente y con responsabilidad.

Estamos realmente convencidos de que el trabajo en equipo interinstitucional e interdisciplinario es no sólo una solución, sino el placer de obtener logros de gran impacto educativo, con economía de esfuerzos humanos y recursos materiales, logrando así la transformación de la gestión a gran escala.

Cada año se suman más organizaciones, por lo tanto se consolidan fortalezas, se minimizan debilidades y se hace notoria la concreción de la misión de cada Institución alcanzando logros en calidad y cantidad, es decir que el número de personas beneficiadas es altamente significativo.

Legitimamos el espacio; él permite aportar una visión del trabajo en la zona y sus necesidades e integrar acciones de distintas instituciones transformándolas en logros de gran

impacto educativo.

Desde la experiencia educativa de carácter no formal, adquirida en las actividades que desarrollamos en la Plaza de Deportes N° 4, hemos logrado esta nueva articulación interinstitucional para sensibilizar y promover acciones educativas en salud.

Además, en el marco de recientes avances legislativos como son el nuevo Sistema Nacional de Salud y la Ley de Educación 18347 –especialmente en su artículo 37-, nuestro trabajo se encuentra hoy favorecido y tendrá con seguridad mejores posibilidades de continuidad y desarrollo.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN BÁSICA “EN EL PAÍS DE VARELA: YO, SÍ PUEDO”, UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Comisión Técnica del Programa MIDES:
Maestros José Abella, Mariela Addiego, Ulma Carneiro.
Coordinada por su Director, Mtro. Yamandú Ferraz

1. Antecedentes

En la década de los noventa, (IPLAC), cátedra UNESCO, con sede en La Habana, ofreció solidariamente a Haití el primer prototipo del “Yo, sí puedo”. Se trataba de un programa radial diario, de alcance nacional. Se distribuyeron millones de cartillas que coincidían con aquél en la secuenciación de los aprendizajes, ilustraban las palabras y mostraban las graffías y la ejercitación para dibujarlas. Ese “Yo, sí puedo” significó más que el nombre del programa: alentó y apostó a la autoestima de quienes necesitaban adquirir las herramientas de la lectura y la escritura. Se desarrolló en la fuente misma de la más antigua y extendida intervención educativa informal: la familia y el hogar.

Años más tarde, en Venezuela, con mejores tecnologías y la voluntad estatal, se obtuvieron excelentes logros en poco tiempo, en lo que se conoció como “Misión Róbinson”. De esta manera importantes contingentes populares alcanzaron la finalización del 9º grado gracias al “Yo, sí puedo seguir”. Por primera vez, se incluyeron filmaciones en video (VHS) en las que actores protagonizaban un grupo de personas que se alfabetizaban con la participación de una maestra, lo que era registrado en 65 “teleclases”. En cada espacio de alfabetización, un facilitador acompañaba a los participantes en su proceso de ad-

quisición de las herramientas, para su mejor desempeño.

Hacia el año 2005, en veinticinco países, en distintos idiomas y dialectos, (creole, aymara, inglés, francés, castellano, tetum, portugués y otros), se desarrollaba el Programa “Yo, sí puedo”. Más de dos millones ochocientos mil personas se alfabetizaron a través de él. No era la única propuesta en curso, pero sí la única de resultados apreciables, difundidos, reconocidos y premiador la propia UNESCO:

Ese mismo año, en nuestro país, una nueva etapa histórica se inicia en lo social, en lo económico y en lo político. Se crea, con el voto parlamentario afirmativo de todos los sectores político-partidarios, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) para llevar adelante, entre otros, el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES). Los hogares que se inscribieron para el mismo completaron un extenso y minucioso formulario a partir del cual, aplicando algoritmos muy complejos, se establecería cuáles efectivamente serían beneficiarios y cada vez más, protagonistas del Plan. La sistematización y el cruzamiento de datos, tomando en cuenta la temática que nos ocupa en este momento, evidenció que más de 11 400 personas mayores de 15 años nunca habían concurrido a un centro educativo. Y que más de 60 000 no habían supera-

do el 3er año escolar.

“Me di de narices con esta realidad...” decía la Ministra ante esta situación previsible pero no documentada hasta la fecha.

Del análisis de los resultados de la Encuesta Continua de Hogares del INE, surge que más de 30 000 uruguayas y uruguayos mayores de quince años, nunca fueron a la Escuela, y más de 180 000 no superaron el 3er año. Se puede inferir que la inmensa mayoría de éstos, están en situación de analfabetismo. Entonces, ¿cae por tierra la cifra oficial y universalmente difundida de que en Uruguay el analfabetismo significa el 2,2% de su población mayor de quince años? ¿Resultó la educación “laica, gratuita y obligatoria” tan universal como se creía?

Iniciada la década del 80, a la salida de la dictadura, las propuestas desde la Educación No Formal buscaron respuestas para grandes sectores sociales que habían sido excluidos de las formas y propuestas de la Educación Formal. Actores de la sociedad civil, sin el reconocimiento explícito por parte de la institucionalidad, promovieron propuestas con otras metodologías, en ámbitos no escolares y sin las acreditaciones reservadas para la Educación Formal. La variedad de sus intervenciones y propuestas fueron trascendentes, aunque insuficientes para abordar la globalidad del problema.

2. Desde el MIDES, el proyecto AlFa y el Programa de Alfabetización “En el país de Varela: yo, sí puedo”

Se elabora desde el MIDES el Proyecto AlFa, de objetivos socio educativos que van

más allá de la alfabetización básica en lectura y escritura, respondiendo a la evidencia de la escasa o nula escolarización de un importante número de ciudadanos. Pretende el acceso a la educación básica de 9º grado para todas las personas, posibilidad de una Educación Permanente, a lo largo de toda la vida, derecho humano fundamental, legislado posteriormente con el Art. N° 37 de la Ley General de Educación 2008.

El Proyecto AlFa adhiere a una visión “global” de Educación y atiende una de las recomendaciones de la conferencia de Tokio, que señala que la “Educación de adultos debe ser considerada como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente, encaminado además a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo”. En este proyecto las personas son “agentes” de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión (UNESCO, 1986).

Enmarcado en la atención a la emergencia social que emprende la actual Administración, el *Programa de Alfabetización “En el País de Varela: yo, sí puedo”* resulta la primer herramienta para un pequeño gran paso en la promoción social de las personas y la concientización de la sociedad toda de esa deuda generada por décadas. Se trata de una propuesta de Educación No Formal.

La casi totalidad de las personas que acceden al Programa provienen de sectores de alta vulnerabilidad social. Su situación de analfabetismo es uno de los más significativos indicadores de su condición. Llegan con sus saberes, contruidos a partir de su propia experiencia. Su Educación Informal les ha dotado de estrategias y recursos a través

de los cuales, incluso, ocultan su situación de analfabetismo. Esta intervención educativa aspira a modificar la situación de los participantes quienes, al egreso, deberán ser capaces de escribir un texto sencillo y comprender una lectura.

“Ahora, puedo ayudar a mis hijos”. “Pude firmar y me sentí importante”, “No podía ir a Tres Cruces sola. No sabía cuál era el ómnibus, ni cuál mi asiento”

La mejor valoración del Programa, la hacen los propios protagonistas.

La inclusión de los participantes en un grupo de debate disparador hacia la concientización de los derechos inalienables de las personas, el desarrollo de la autoestima con la consigna de que “sí puedo” y la convocatoria a la participación ciudadana, son parte de los objetivos del Programa. Son éstos los aspectos que no se “midan” en otros espacios educativos. Se profundizan los alcances de educación para toda la vida y se amplían hacia la “sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.” (Delors, 1996)

Al ideal compartido de “*Educación permanente, a lo largo de toda la vida*”, adicionemos entonces “en cualquier momento de la vida”. 94 años tenía Don Inocencio, en Paso de los Toros, al recibir su diploma como alfabetizado por el Programa tres días antes de fallecer. ¿Había perdido su derecho a la alfabetización por cometer el “pecado” de no haber accedido antes a ella?

“... ”

No tiene edad
la Escuela.
Hoy dibujé
mi nombre en letras.
...”

León Gieco

3. Un programa uruguayo, para uruguayos

Entre otras virtudes, el “*Yo, si puedo*”, tal como se le conoce internacionalmente, admite su contextualización. Por esta razón fue elegido entre otros, para ser aplicado por el MIDES. Es económicamente viable, con resultados comprobados, de fácil aplicación y en lapsos breves que también permiten una efectiva evaluación de resultados. Actores, cantautores y escritores nacionales cedieron sus creaciones para ser incluidas en el soporte audiovisual necesario para aplicarlo, el que se vio enriquecido con imágenes que caracterizan al país. Este valioso material, apoyo y guía para los docentes que aplican la propuesta, organiza y sistematiza los contenidos que deben ser administrados por los profesionales de la enseñanza durante los



cuatro meses en que se aplica el Programa.

3.1 Una aplicación “*Sui generis*”

En los meses de noviembre y diciembre de 2006 se filmaron en Cuba, con actores uruguayos y un asesor pedagógico, integrantes de la Comisión Técnica Asesora, los guiones originales que se “uruguayizaron”. En nuestro país fueron docentes calificados quienes facilitarían la alfabetización de los participantes.

El 19 de marzo de 2007 se inició con catorce grupos, distribuidos en siete localidades, la experiencia piloto. En la evaluación de sus resultados surge que el 81,4% de los participantes, lograron todos los objetivos y es destacable que el 96% de ellos, asistió regularmente hasta el final de esta experiencia.

La excelencia de los resultados se atribuye a los elementos distintivos de la modalidad de aplicación en Uruguay. Fundamentalmente, el hecho de contar con docentes titulados y experimentados, los que en su totalidad demostraron comprensión y compromiso social con el desafío para el que se los convocó. Sus experiencias y aportes pedagógicos quedaron plasmados en la publicación “Proyecto AIFa,



Memorias Plan Piloto” editado en setiembre de 2007.

La formación de un colectivo docente contó durante el “pilotaaje” con un experimentado técnico cubano. Los integrantes de la Comisión Técnica y Asesora, que funciona con la coordinación del Director de la División de Atención a Colectivos y Población Vulnerable, fueron profundizando aún más en el conocimiento del Programa y, fundamentalmente, procesando aportes, sugerencias e inquietudes de maestros que lo aplicaban en campo, a la vez que atendieron las aspiraciones e inquietudes de los participantes.

Esa experiencia permitió que las primeras maestras alfabetizadoras se convirtieran en Referentes Regionales para capacitar, asesorar y acompañar a los nuevos docentes que se fueron incorporando multiplicando así, la formación recibida.

Las jornadas de capacitación, el intercambio pedagógico quincenal y los constantes aportes y propuestas metodológicas del colectivo permitieron que al día de hoy se cuente con cientos de maestros y maestras creativos, comprometidos y capacitados. Desde la Comisión Técnica Asesora y de elaboración se realizó el seguimiento, la sistema-

tización de la información y la posterior valoración de esta primera etapa.

Evaluados los resultados de ésta, e informadas las autoridades del MIDES y de la ANEP, tomaron la decisión de generalizar la aplicación del Programa a todo el país.

La detección y convocatoria de las personas que necesitan o requieren participar en el Programa, le corresponde a las 35 Oficinas Territoriales del MIDES, a los operadores sociales que atienden las líneas telefónicas y a quienes reciben en “puerta”.del Ministerio. La Comisión Técnica, luego de procesar los informes recibidos, solicita a las autoridades de ANEP, se convoque a docentes para participar en cada grupo de alfabetización.

Maestros y maestras provenientes de la Educación Formal, con vasta experiencia docente, fueron incorporándose al Programa.

Cuatro encuentros semanales de una hora y media, reuniones docentes de intercambio y coordinación pedagógica durante cuatro meses permiten el logro de los objetivos propuestos.

Cada docente y su grupo, cada espacio de alfabetización, define y administra los tiempos pedagógicos y de intercambio para que les resulten más provechosos.

Tratándose de una propuesta en el campo de la Educación No Formal, el Programa cuenta con una sistematización, un cronograma de ejecución y exigencias pedagógicas muy sistematizadas.

El soporte audiovisual es la guía, y de alguna manera, el cronómetro de la intervención educativa. De cumplirse con la secuenciación del aprendizaje, el objetivo puede alcanzarse.

Semanalmente, y en las reuniones quincenales de intercambio pedagógico, el cuer-

po docente evalúa la calidad de los aprendizajes, comparte estrategias y recursos aplicados y proyecta su intervención.

Finalizado el tiempo de intervención, cada docente evalúa el objetivo pedagógico y constata un crecimiento en las habilidades sociales de los participantes, lo que le permite resignificar el acto educativo.

En ocasión de los “actos de graduación”, se homenajea a todos los participantes por el esfuerzo realizado y los logros obtenidos en presencia de sus familias, representantes de instituciones locales y nacionales involucradas y público en general.

La capacitación y el intercambio promovidos por la Comisión Técnica del MIDES, el acompañamiento a los docentes, el seguimiento y control de los procesos de aprendizaje y el cabal cumplimiento de los objetivos, hacen posible que al día de hoy ya sean 5 000 las personas alfabetizadas por el Programa. Finalizando el año 2009 se cumple la tercera etapa de aplicación del Programa.

Con este Programa de alfabetización se ha llegado a más de doscientas localidades, incluidas poblaciones rurales que hasta el momento no contaban con otras propuestas educativas.

Al egreso del curso todas las personas reciben, por parte del MIDES, un certificado de participación, un ejemplar del libro “Construyendo un Derecho” especialmente elaborado para los neoalfabetizados y una biblioteca familiar de cinco libros donados por empresas públicas y privadas. La ANEP, por su parte, entrega certificados de aprobación y de participación en el Programa. Para todos, la invitación es de continuar aprendiendo, cuando la localidad cuenta con ese recurso, en los cursos regulares de Educación de Adultos.

Los indicadores diseñados por la Dirección

de Evaluación y Monitoreo del MIDES y el acompañamiento realizado a los protagonistas, dan cuenta de sus procesos de recuperación de autoestima y construcción de ciudadanía.

La iniciativa ha correspondido al MIDES. Grande es el esfuerzo en recursos económicos y humanos que dispuso. Pero son muchos más los actores, estatales y sociales, que se han incorporado a la propuesta. ANEP ha dispuesto de cientos de contratos docentes para responder a la demanda. También Intendencias del país y otros ministerios, organizaciones sociales y actores comunitarios, han participado decididamente.

Convertir la Educación en un instrumento de vida, alimentado por ella, que prepare al hombre para que afronte con éxito las tareas y responsabilidades de su existencia es el com-

promiso. Porque aprender es un derecho y ayudar a aprender un deber, la tarea emprendida es TAREA DE TODOS.

BIBLIOGRAFÍA

Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Tokio, 1972.

DELORS, J.: La educación encierra un tesoro, Santillana, Madrid, 1996.

INE: Encuesta Continua de Hogares, 2006.

MIDES: Proyecto AlFa- Memorias del Plan Piloto, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: Ley General de Educación. N° 18.437, 2008.

UNESCO: Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1986.

3. INVESTIGACIONES

BALANCE EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN NO ESCOLAR DE ADULTOS: EDUCACIÓN Y DESARROLLO¹

Doctor en Educación (USP) Sérgio HADDAD
 Coordinador General de la ONG Acción Educativa – Brasil

1. Introducción

Entre los diecinueve trabajos disponibles de estudiantes que trataron la problemática de educación y desarrollo, dos conjuntos fueron identificados como relevantes: los que tratan la temática sobre el ingreso mínimo, a través de la transferencia de recursos por parte del poder público, y los trabajos sobre programas de desarrollo local. Ambas temáticas son tratadas dentro de la discusión sobre el modelo de desarrollo capitalista brasileiro, donde diferentes sectores sociales y regiones son desigualmente observados conforme a sus resultados. Coyunturalmente, la mayoría de los trabajos refieren a la crisis económica de los años 80 y a las respuestas neoliberales implementadas en la década del 90. Por el propio recorte temporal de la investigación, en el plano federal, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso fue ampliamente invocado.

Sobre la primera temática, cinco trabajos fueron examinados: cuatro de maestría y uno de doctorado. La mayoría de los trabajos fueron realizados por asistentes sociales preocupados por las políticas de seguridad social. Evalúan el impacto de las políticas de transferencia de ingresos, en cuanto ellas pueden ser encuadradas en el campo de la seguridad

social en correspondencia con la Ley Orgánica de Asistencia Social – LOAS; discuten su carácter asistencialista y los modos en que puedan colaborar para el desarrollo humano en las poblaciones empobrecidas. Hay una fuerte referencia teórica a los trabajos de Amartya Sen. El análisis de la Educación No Formal no constituye un tema central en el enfoque de los trabajos, pero ellos presentan importantes indicaciones sobre su sentido educativo cuando se desarrollan acciones colectivas con los beneficiarios en las experiencias analizadas.

Sobre la segunda temática, la discusión se centró en las alternativas de desarrollo local enmarcadas dentro del capitalismo brasileiro para áreas y regiones pobres mediante procesos que permitiesen, por un lado, impulsar la producción y el comercio de productos que garantizaran la sostenibilidad de los ingresos a mediano y largo plazo; por otro lado, se discute la articulación de estos procesos locales con el desarrollo regional, nacional e inclusive internacional. El tema de la Educación No Formal se presenta también de manera no central en el enfoque de los trabajos; no obstante, siempre es referido como un elemento importante en los procesos de cambio actitudinal buscando la participación de los sectores meta en las políticas y los procesos de definición de estos proyectos.

En ambas temáticas, la Educación No

¹ Artículo publicado en Revista Digital e-curriculum, São Paulo, v.5, n.1, Dic. 2009.

Traducción para Revista Enfoques: Alicia Dambrasukas.

Formal está vinculada a la creación de las condiciones para incluir o ampliar la participación de los sectores empobrecidos en el control de sus vidas. Evidentemente, la educación, como toda práctica social, está sujeta a las intencionalidades de sus agentes promotores que definen el sentido y forma en que ella se implementa. Sin embargo, no siempre esas intenciones iniciales se concretan en el desarrollo de las prácticas educativas. En el proceso de implementación pueden surgir contradicciones que permiten identificar, muchas veces, prácticas educativas que aún partiendo de una visión asistencial o conservadora terminan por dar señales de una acción dirigida al cambio social.

2. Ingreso mínimo. Transferencia de ingresos y Educación No Escolar

El tema del ingreso mínimo o transferencia de renta es discutido en el contexto relativo al debate sobre desarrollo, pobreza y protección social. La mayoría de los análisis se centra en la discusión de los procesos estructurales productores y reproductores de la pobreza, en la insuficiencia de los modelos de desarrollo, en la superación de las desigualdades sociales, en la necesidad de protección social para las poblaciones pobres y marginadas, excluidas del ejercicio de sus derechos.

Un ingreso mínimo que proteja a las familias de contextos vulnerables no es un tema reciente en el país y remite al inicio de los años 20 del siglo pasado, con la creación de las primeras Cajas de Jubilaciones y Pensiones. Entre tanto,

“Hasta el inicio de la década de 1970 to-

das las formas de garantía de renta (décimo tercer salario, salario vacacional, pensiones, seguro de desempleo, complementos salariales, licencia por maternidad) estaban asociadas a la existencia de un contrato formal de trabajo firmado por el empleador. Era un modelo ‘solidario’ o reproductor de las desigualdades del mercado de trabajo, que vinculaba derechos sociales a la inserción en el mercado formal de trabajo y excluía a los trabajos rurales y a grandes contingentes urbanos” (FONSECA, 2008).

Durante la década del 70 y fundamentalmente después de la redemocratización, con la constitución de 1988 y el establecimiento del concepto de seguridad social, el principio del vínculo contributivo a través del trabajo formal pierde fuerza, ampliando el derecho a la protección a todos los brasileros y brasileras.

No obstante, la ampliación de la protección social en Brasil se produce en el mismo momento del agravamiento de la crisis económica de los años 80 y 90, en medio de las reformas estructurales propuestas por las políticas neoliberales para la superación de la crisis, teniendo como consecuencia la profundización de la exclusión social.

Es en este contexto que surgen las primeras propuestas de políticas distributivas de renta, mediante los programas de garantía de ingreso mínimo. Los primeros programas datan de 1995, en Campinas y Ribeirão Preto, en São Paulo y en el Distrito Federal (Bolsa Escola). Después de algunas experiencias municipales y estatales, el gobierno federal, en 1996, establece el primer programa, el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI), seguido de una serie de programas de la misma naturaleza hasta alcanzar la ac-

tual Bolsa Familia del gobierno de Lula.

Fueron analizados cinco trabajos que discuten la temática. El interés consistió en ver cómo la Educación No Formal se vincula al desarrollo de las propuestas de políticas de renta mínima. En ninguno de los trabajos, como fue dicho anteriormente, el foco principal del análisis fue el tema de la educación no escolar, pero éste estuvo presente, directa o indirectamente en prácticamente todos, demostrando ser un factor importante a ser considerado en futuros estudios.

Adriana Aparecida dos Santos, en su disertación de Maestría en Servicio Social, de 2004, “De la Pobreza a la Recuperación de las Capacidades: evaluación del Programa de Transferencia de Renta de Londrina”, como el propio nombre lo indica, evaluó el Programa de Renta Mínima implantado en la ciudad de Londrina, Paraná, a partir de 2001. Su objetivo fue analizar el impacto del programa en el mejoramiento de las condiciones de vida y en la ampliación de las capacidades de las personas a partir de la óptica del usuario.

Adriana discute las determinaciones históricas y estructurales de la pobreza y, tomando como base el trabajo de Amartya Sen, caracteriza a la pobreza como la privación de capacidades a determinados sectores de la sociedad, que niegan las condiciones para el ejercicio de la libertad necesaria para la producción de desarrollo humano individual y social.

De acuerdo a la autora,

“Las políticas públicas destinadas al combate de la pobreza deben superar los aspectos puramente económicos y dirigirse al rescate y la construcción de las capacidades de las personas. [...]Es preciso trabajar las posibilida-

des de autonomía, rescatar la autoestima, fortalecer la salud, desarrollar nuevas habilidades, garantizar el acceso a la cultura, al ocio, reducir las desigualdades de género, promover la participación social” (SANTOS, 2004, p. 50).

La implementación del Programa de transferencia de renta fue acompañado de una serie de acciones complementarias de carácter educativo. Las familias fueron divididas en grupos de 20 a 25 personas, en su gran mayoría mujeres, que pasaron a participar de una reunión mensual con una asistente social del Programa, en la propia comunidad. Los temas tratados, entre otros, fueron: calidad de vida, autoestima, presupuesto doméstico, cuidado de los niños, círculos familiares, normas grupales, participación, pobreza y exclusión, derechos y política asistencial, entre otros.

Los temas no eran discutidos en forma de conferencias, sino a través de talleres en los cuales todos eran partícipes en la construcción del contenido. Además de la participación en estos grupos, las familias fueron estimuladas a integrarse a otras actividades como, por ejemplo, cursos de alfabetización de adultos, cursos de aprovechamiento de alimentos, planeamiento familiar, salud de la mujer, derivaciones a redes de atención para niños en situación de riesgo, cursos de capacitación profesional, cursos de artesanías y cocina, talleres de violencia doméstica, derivaciones y referencias para tratamiento de fármaco-dependencias, seguimiento de asistencia escolar de niños y adolescentes, inserción en grupos de terapia comunitaria (SANTOS, 2004, p. 20).

La perspectiva del usuario fue investigada por la autora a través de grupos focales y por entrevistas individuales entre las muje-

res participantes. Concluye la autora:

“Mucho más que el valor del recurso, aún modesto e insuficiente para proveer las necesidades básicas, está la importancia de la acción socio-educativa, que posibilitó el desarrollo personal y social de estas personas, ya sea por la participación en espacios colectivos, por la inserción en grupos de generación de ingresos, terapia comunitaria y alfabetización entre otros. Ese acceso permitió una nueva forma de vida y principalmente una nueva mirada sobre sí mismos, sintiéndose más valorizados, porque los mecanismos excluyentes que construyen la subordinación entran en proceso de deconstrucción a través del acceso a las acciones que promueven el fortalecimiento individual y social” (SOARES, 2004, p. 203).

Según la autora, esta acción educativa que acompaña el Programa de transferencia de renta, más que informaciones y nuevos conocimientos, le dio a las participantes el derecho de relacionarse socialmente, de establecer vínculos sociales y hasta tímidamente generar una identidad colectiva que inclusive ha posibilitado la construcción de una cierta solidaridad entre ellas. El programa ha permitido también la inserción de estas mujeres en el espacio público, para que ellas como usuarias del Programa puedan debatir y defender sus intereses, sin aceptar la condición de sujetos pasivos (SOARES, 2004, p. 205).

El trabajo de Isabel Cristina da Silva, de 2004, como Maestría de Sociología, “Programa de transferencia de renta condicionado, Beca-escuela: la recuperación de la ciudadanía a través de la educación”, tuvo como objetivo estudiar los programas de transferencia de renta, especialmente aquéllos que

condicionan el aporte económico a la asistencia escolar. Isabel estudió los Programas de Beca-escuela del Distrito Federal de 2005, el Programa Beca-escuela Federal, y el Programa Renta Mínima del Distrito Federal a partir de 2001. Tomando como referencia a Castells, en 2002, introduce en su trabajo el concepto de desafiliación para analizar sectores de la sociedad que se mantienen vulnerables, alejados de las redes de protección social. Para la autora “Los programas de transferencia de beneficios, son actualmente la mejor alternativa que los gobiernos tienen para brindar esas redes de protección tanto en el aspecto material como en el subjetivo, en el plano emocional, de la valoración del ser humano” (SILVA, 2004, p.22).

El tema de la educación es tratado básicamente a través de la asistencia de los niños a la escuela como condicionamiento para la recepción de la renta. La autora reconoce que el principal factor de motivación para el ingreso al Programa es la renta y no la escuela. Para superar esta situación, la autora propone la transformación de la escuela, tomando como base el pensamiento de Paulo Freire, señalando que la escuela es un ámbito de interacción social importante, uno de los únicos, además de la familia, en el que está comprendido este joven. (SILVA, 2004, p. 125)

A pesar de que el foco del análisis está centrado en la educación escolar, la autora, en sus conclusiones, identifica oportunidades de acción educativa en la educación no formal. Reconociendo la importancia de las mujeres en este proceso, recibiendo la beca y controlando la asistencia de sus hijos a la escuela, recomienda un trabajo socio-educativo de carácter emocional para reforzar su con-

ciencia sobre su incidencia personal y su importancia para la comunidad, fortaleciendo su autoestima y su percepción como ciudadanas. (SILVA, 2004, p. 137)

Denise Neri Blanes, en su trabajo de Doctorado en Servicio Social denominado “Mitos y apuestas en el combate a la pobreza brasileira”, hizo un recorrido semejante al del trabajo de Soares, donde analiza la implementación de los programas de transferencia de renta a partir de la opinión de las familias beneficiarias. Para ello utilizó un conjunto de entrevistas con familias comprendidas en programas de transferencia de renta en las ciudades del interior paulista: Jacareí, Sao José Dos Campos, Santos y São Paulo. Su hipótesis era que los programas de transferencia de renta con foco en las familias no son efectivos si no son acompañados de fuertes procesos de trabajo socio asistencial, oportunidades de acceso a políticas sociales y emprendimientos de desarrollo microlocal. (BLANES, 2004, p. 11). Interesada en evaluar el trabajo del asistente social, levanta como hipótesis que éste tiene una fuerte influencia en la calidad de vida de las familias pertenecientes a programas de transferencia de renta. Para ella, el objetivo de este trabajo es la libertad, de acuerdo al pensamiento de Amartya Sen. Por consiguiente, es necesario producir cambios junto a los grupos beneficiarios, y el trabajo socio-asistencial es una posibilidad de favorecer la eficacia en la generación de estos cambios. Ese trabajo estaría articulado con dos tipos de relaciones: relaciones familia-comunidad, y relaciones de los programas de transferencia de rentas con los servicios sociales y urbanos públicos. (BLANES, 2004, p. 121)

A pesar de que en la tesis no se utiliza el término educación, el trabajo socio-asistencial del profesional de asistencia social, al influir en el cambio de las actitudes, predisposiciones y adquisición de conocimientos, se configura como de carácter esencialmente educativo. Para la autora, el trabajo socio-asistencial es un conjunto de procesos y estrategias de información/formación, movilización, defensa social, organización y participación de la población. Simultáneamente asocia ese conjunto de procesos, metas y resultados de desarrollo en las capacidades sustantivas de los individuos a través de la articulación con las demás políticas sociales y acciones públicas. Ese proceso estaría dirigido a asegurar la incorporación de competencias, capacidades e inclusión social. (BLANES, 2004, p. 122).

Para la autora, los resultados de este trabajo no son inmediatos ni perceptibles a breve plazo. Aquéllos que son más inmediatos y comunes son los relacionados a los cambios en los comportamientos y auto percepciones relativos a la autoestima. En otras ocasiones los resultados tienen relación directa con las oportunidades ofrecidas a partir el aumento de intereses y los recursos puestos a disposición de la población participante y su núcleo familiar como por ejemplo, cursos, estudios, paseos, visitas, programas de alfabetización y otros. (BLANES, 2004, p. 121)

Además, respecto a la relación entre los programas de transferencia de renta y la acción en educación no escolar, dos últimos trabajos se presentan brindando visiones diversas sobre el sentido de esa educación.

Carolina Raquel Duarte De Mello Justo, en su disertación de Maestría en Ciencias Políti-

cas, denominada “Asistencia Social y construcción de ciudadanía democrático-participativa en el Brasil- Un estudio del impacto social y político del PGRFM de Campinas” (1995-2000), defendida en junio 2002, trata del Programa de Garantía de Renta Familiar Mínima (PGRFM) de Campinas en investigación realizada entre los años 2001 y 2002.

La autora afirma que la implementación del PGRFM en Campinas, inicialmente mantenía una posición autoritaria y de control, debido al temor de los gestores de que al incorporarse al programa se generara una independencia de las familias y al mismo tiempo, actuara como un llamador de demandas desde otros municipios. Entre tanto, con el desarrollo del Programa, esta posición fue sustituida por otra de carácter más dialógico. Conforme a la autora:

“En principio se organizaron las reuniones mensuales generalmente siguiendo un plan de temas considerados relevantes. [...] Entre tanto, si los grupos tenían carácter informativo, también se fueron conformando en espacios de socialización, reflexión y discusión, lo que finalizó propiciando en el Programa, especialmente para las beneficiarias, una importancia que no fue prevista ni imaginada en un comienzo. (JUSTO, 2002, p. 130)

Este proceso implicó cambios tanto en las técnicas como en las beneficiarias, constituyendo un proceso educativo para ambas. Entre las técnicas la autora percibió que se produjo una madurez de las mismas, abandonando prácticas asistencialistas y clientelistas. Esto propició una relación más horizontal entre las técnicas y las beneficiarias, pautado por el lenguaje de la ciudadanía.

De las expresiones obtenidas por la auto-

ra con las técnicas del PGRFM, se puede apreciar que esta educación no escolar, desarrollada en los encuentros mensuales, tomó una dimensión formadora y concientizadora cuyos impactos fueron:

“Formación de vínculos de confianza y de identidad colectiva, ejercicio de la solidaridad, de la reflexión, del cuestionamiento de la realidad, y en consecuencia del cuestionamiento de las prácticas y comportamientos político-sociales, tentativas de organización colectiva, disposición para el trabajo y la generación de ingresos, disposición para la reivindicación de derechos, acceso a los servicios sociales y mejoramiento de los mismos, aumento de la participación política, particularmente en la comunidad, recomposición del sentimiento de dignidad y ciudadanía, constitución como sujetos de derechos.” (JUSTO, 2002, p. 163)

Los mismos resultados fueron encontrados por la investigadora en las entrevistas con las beneficiarias del Programa, identificando no solamente los cambios en el comportamiento sociopolítico de las mismas, como también cambios políticos y culturales, es decir, de las formas de ubicarse en el mundo, de verse en la sociedad, en fin, de los valores, símbolos y referencias, que son las guías para las acciones sociales. (JUSTO, 2002, p. 198)

El trabajo “Crisis del capitalismo, recomposición de la superpoblación relativa a los programas de asistencia social”, de Cezar Henrique Miranda Coelho Maranhao, de 2004, Magister en Servicio Social por la Universidad Federal de Pernambuco, camina por vías opuestas. Analizando la política de asistencia social de la época, su objetivo fue identificar las determinaciones económicas, ideológicas y políticas que imposibilitaron la con-

creción de la asistencia social brasilera como política pública de seguridad social, abriendo camino para el desarrollo de las tendencias de la selección y mercantilización de la protección social en el Brasil.

Para el autor, el proyecto Constitucional de 1988, teniendo como base la seguridad social y que culminó en la Ley Orgánica de Asistencia Social, LOAS, promulgada en 2003, consolidando la asistencia social como derecho social del ciudadano brasilero y el deber del Estado. En la visión del autor en su disertación, ese proyecto fue perdiendo sus características políticas y fue sustituido por programas sociales gubernamentales con una intervención tímida y parcial frente a la deuda social, entre ellos, programas que garantizan un ingreso mínimo al beneficiario, como la Beca-escuela, PETI entre otros.

El autor identifica en los programas de transferencia de renta la principal estrategia del Estado brasilero para amortiguar las condiciones miserables de una parte considerable de la población, garantizando un ingreso mínimo mensual. Aún reconociendo el potencial beneficioso para las poblaciones pobres en el acceso a bienes primarios de consumo, el autor, tomando de François Chenais el concepto de “mercado de reparación”, caracteriza los programas de renta mínima como un mecanismo de reproducción de las condiciones miserables de poblaciones superfluas en el capitalismo actual. (MARANHÃO, 2004, p. 170) Tales programas, al no ser extensibles a todos los trabajadores desocupados y con ello desarrollar estrategias para el combate al desempleo estructural, terminan constituyéndose en estrategias de inclusión con el objetivo “de hacer funcional la condición de pobreza a la lógica

de la satisfacción de las necesidades básicas a través del mercado.” (MARANHÃO, 2004, p.172)

El autor encuentra diversas actividades que se pueden aproximar a nuestro objeto de estudio: la educación no escolar. Por medio de la investigación realizada en los catorce municipios de la Región Metropolitana de Recife, en 2001, se identifican como principales acciones complementarias los programas de transferencia de renta: cursos profesionalizantes y de capacitación (11,95%), refuerzo escolar (11,95%), oficinas temáticas (11,06%), recreación (7,9%), desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil.

Al analizar el contenido básico de los materiales y de las prácticas pedagógicas, señalan que tales programas poseen una preocupación conjunta con la educación moral de las clases subordinadas:

“A pesar de que por un lado proporcionan a la población contenidos básicos de organización y movilización en relación a sus intereses y por mejores condiciones de vida, esas cartillas forman parte de un objetivo claro de formación de líderes comunitarios, difusores de una dirección política que declaradamente prevé la movilización comunitaria, teniendo en cuenta no la reivindicación de recursos para la salud, la educación, la asistencia social, entre otras políticas sociales, pero sin la satisfacción de las necesidades de la comunidad a través de la auto-organización y de la sustentabilidad con miras a encontrar alternativas conjuntas para los problemas sociales.” (MARANHÃO, 2004, p.179)

Considera que el “capital social”, concepto desarrollado por Putnam es operacional para tratar la participación política a tra-

vés de la consolidación de relaciones de confianza entre el Estado y la Sociedad Civil, además de aportar una nueva dimensión de las relaciones no monetarias presentes en la sociedad. En este sentido, a diferencia de los movimientos sociales que buscan organizar en forma combativa y afirmativa la visión del mundo por parte de las clases subordinadas, las intervenciones por parte del Estado retiran la potencialidad crítica de estos sectores y quitan el compromiso de parte del Estado con la reproducción de las condiciones de vida de estos sectores de la población.

A diferencia de lo que ocurre con la realidad europea, en que la clase capitalista transfirió al Estado los costos de la reproducción de la fuerza de trabajo, en el Brasil, estos gastos son asumidos por el propio trabajador, a través de programas sociales que utilizan esta fuerza de trabajo mediante cooperativas y otras estrategias. En este sentido,

“[...] el contenido de las actividades pedagógicas permite percibir el grado de asimilación y reproducción de la ideología burguesa por los organismos estatales y las entidades que la desarrollan con el objetivo de educar a sus beneficiarios. Las características de los contenidos de las actividades pedagógicas y sus argumentos de ciudadanía, emprendedurismo social, estímulo al voluntariado, posibilitan la construcción de un ambiente ideológico y político adecuado para promover prácticas sin compromiso estatal con las políticas públicas. Con ello, se genera la posibilidad de transferir la responsabilidad del Estado respecto a la reproducción de las familias vulnerables hacia núcleos próximos como las fa-

milias, las asociaciones, las iglesias, etc. Estas características nos permiten afirmar que tanto las acciones contenidas en los programas del gobierno federal, como las ONG's, las asociaciones de barrio, y el conjunto de organizaciones comunitarias se han transformado actualmente en su mayoría, en agencias reproductoras de la visión social del mundo desde la perspectiva burguesa frente a las clases subordinadas, reforzando y renovando la ideología de las clases dominantes. (MARANHÃO, 2004, p. 182)

3. Sobre la educación no escolar

El conjunto de los trabajos que estudian los trabajos de transferencia de renta, a pesar de no tener como foco la educación no escolar, denotan una dimensión educativa complementaria a la actividad económica. A pesar de los efectos positivos para la condición de pobreza de las poblaciones que atienden estos programas, queda clara la insuficiencia de estas acciones para un desarrollo sustentable a mediano y largo plazo, si no son apoyadas por políticas y acciones múltiples. Es necesaria la incorporación de otras políticas como la salud, la educación y el empleo. Son necesarias acciones que apoyen a poblaciones despojadas de toda capacidad de reacción frente a las condiciones de pobreza en que se encuentran para poder satisfacer sus propias necesidades y autonomía. En todas ellas, la dimensión educacional está presente.

Tal dimensión puede ser identificada en los trabajos estudiados con actividades de dos características: una, a través de una educación no escolar, más formal, en la modali-

dad de cursos que proporcionan informaciones de múltiples contenidos y que son ofrecidas tanto por el poder público como por entidades de la sociedad civil; otra, de naturaleza menos formal que se da en el propio encuentro de los beneficiarios en reuniones donde se discuten los problemas y se buscan soluciones. Tanto en una como otras, hay una búsqueda en los trabajos de intento de horizontalidad de las relaciones entre los diferentes actores, una aproximación sobre los contenidos de las necesidades cotidianas, y la potencialidad de los participantes de estimular la conciencia crítica y su capacidad movilizadora a partir de estas acciones educativas. Es también un importante factor de aprendizaje para los actores, sean del ámbito público o de la sociedad civil.

Por otro lado, mostrando la dimensión contradictoria que la educación puede tener, esa acción educativa puede ser interpretada como funcional a una política de reproducción de las relaciones sociales y de mantenimiento de la condición de subordinación de las poblaciones empobrecidas, tal como intenta demostrar el último trabajo analizado. Son las intencionalidades y las formas como esta educación se desarrolla que determinarán el impacto en los sectores populares.

4. Desarrollo local y educación no escolar

Un segundo conjunto de trabajos discutió las propuestas de desarrollo local para determinados sectores de la sociedad o regiones, y las relaciones de estas propuestas con los procesos educativos necesarios para su implementación. El tema de desarrollo local aparentemente se coloca como alternati-

va a los procesos de naturaleza asistencial, desarrolladas en el numeral anterior, o bien como complementarias a las mismas. Partiendo de la insuficiencia de una atención exclusivamente reducida a la transferencia de recursos, la alternativa de desarrollo local se coloca como una perspectiva de sustentabilidad económica y de autonomía, basándose en el principio de descentralización, en la incidencia local y en el desarrollo del llamado “capital social”. Está basado en un nuevo relacionamiento entre el Estado y la Sociedad, que tiene como componentes: la participación de las comunidades, la articulación entre diversos niveles de gobierno, entre gobiernos y organizaciones no gubernamentales, e interdisciplinariedad de acciones.

En los programas de desarrollo local, una fuerte acción educativa se realiza, menos por la acción de los sistemas escolares de enseñanza, y mucho más por la acción no escolar, en reunir personas, discutir estrategias, dejar fluir la cultura y la creatividad de las comunidades, en procesos dialógicos de afirmación de incidencia local, donde el trabajo de los agentes externos es apoyo y mediación.

El trabajo de Doctorado en Sociología de 2005 de Genaro Ieno Neto por la Universidad General de Campina Grande, denominado Asentamientos rurales y desarrollo: en busca de sentido – el proyecto Lumiar en Paraíba-, analizó la implantación y el desarrollo de la asistencia técnica en las áreas de reforma agraria en Paraíba, a través del INCRA, entre los años 1997 y 2000. El autor participó de la experiencia en el equipo técnico de supervisión del trabajo, como miembro externo al INCRA, por convenio de este organismo con el CRUB, CNP y la

Universidad de Brasilia, que otorgaba becas a los profesores universitarios.

Sus preguntas de investigación están dirigidas a comprender el significado de las experiencias y luchas locales en las estrategias de desarrollo, su sentido reproductor o transformador,

“Lo que hay de singular y común entre las diversas experiencias, que permiten desarrollar una teoría sobre el desarrollo y particularmente sobre el desarrollo del medio rural brasileño y a partir de la reforma agraria; ¿en qué medida estas experiencias pueden ser consideradas alternativas o se reducen a tentativas ingenuas de resistencia a la lógica capitalista y ni siquiera esto? (IENO NETO, 2005, p.4)

Tomando como referencial teórico Boaventura de Souza Santos (2002), reconoce que tales experiencias alternativas deben ser pensadas y vividas como ejercicios que objetivan ir construyendo históricamente, una o varias formas de organización de la vida productiva y social a partir del capitalismo, pero contra la hegemonía de su lógica que se pretende única. El trabajo analizó el Proyecto Lumiar en Paraíba que funcionó de mayo de 1997 a junio de 2000, como una acción de asistencia técnica en las áreas de asentamientos de reforma agraria en aquel estado. Identificó en la dinámica del trabajo realizado un conjunto significativo de actores y prácticas sociales que involucran a agricultores rurales asentados y sus instancias organizativas locales, los movimientos sociales de los trabajadores rurales sin tierra de Paraíba, los técnicos de INCRA, los equipos del Proyecto Lumiar. Las prácticas y concepciones no fueron homogéneas, aún entre el conjunto de cada grupo en particular.

El autor identificó dos formas de tratar estas diferencias: una, la forma usual, que es la imposición de una voluntad sobre las otras, en el estilo clásico de autoritarismo, y que fue identificado en todos los grupos sociales abordados; otra forma que cree en la convivencia, donde las diferencias son abordadas no desde una racionalidad abstracta de consenso, sino por el descubrimiento de que las distintas voluntades se nutren de sus vínculos con las otras, aún cuando exista confrontación. (IENO NETO, 2005, p.11)

Para construir procesos democráticos de superación de las diferencias, el autor identificó en las directrices generales del Proyecto Lumiar los fundamentos de una metodología participativa: formulación colectiva de diagnósticos, planes y programas de acción, análisis crítico compartido y transparente, a todos los niveles, inclusive de los equipos técnicos. Aprendizaje colectivo, tanto de los integrantes de los asentamientos como de los equipos técnicos que los apoyan. El proyecto propugna la superación de una visión tradicional de la extensión rural, en la cual el técnico mantiene una relación vertical con el agricultor, basada en una superioridad del técnico sobre el agricultor y en una visión preconcebida del perteneciente al asentamiento como representante del atraso y la ignorancia. “Surge entonces una nueva perspectiva, un proceso educativo complejo, que se sustenta en una relación horizontal entre los técnicos y los agricultores, en la línea de intercambio de saberes, incluyendo al conjunto de la familia como agente del proceso de desarrollo [...], (IENO NETO, 2005, p.103)

En las conclusiones de su trabajo, el autor, además del análisis de los resultados del

proyecto desde el punto de vista organizacional, discute la importancia de los fundamentos metodológicos del Proyecto Lumiar, tal como fueron descriptos antes, como factor fundamental para la discusión de un modelo de desarrollo. Para él:

“Ante la falta de un claro proyecto político que definiese un lugar para la reforma agraria en un proceso estratégico de desarrollo del país, tanto por parte del gobierno federal como de los movimientos sociales, que dieran un rumbo al desarrollo de los asentamientos y por tanto, la propia asistencia técnica, el que prevaleció como norma orientadora de la práctica en el Proyecto de Lumiar en Paraíba, fueron sus principios metodológicos y su concepción procesual de desarrollo, centrada en la dinámica de participación y de la autonomía de los integrantes de los asentamientos: democratizar el poder de decisión de los agricultores crearía las condiciones para la llamada espiral de desarrollo.” (IENO NETO, 2005, p. 359)

De esta forma, fue destacada la ausencia de los integrantes de asentamientos como eje central de la actividad de los técnicos, donde ellos se pudieran expresar sobre los temas de interés individual, familiar y colectivo. Es a partir de la fluidez de la palabra de los agricultores en los encuentros informales, en relación entre desiguales, que ellos comienzan a tomar confianza para expresarse en reuniones mayores y también en espacios públicos. Citando a Sader (1988), el autor describe así la metodología:

“El sujeto cuando le habla a otra persona también se habla a sí mismo. Por tanto, cuando los técnicos escuchaban a los integrantes de los asentamientos estaban creando las condiciones para que ellos elaboraran sus

propios pensamientos. A su vez, los integrantes de asentamientos cuando elaboraban y confrontaban sus ideas con personas ajenas a la comunidad, con quienes habían construido una relación de confianza, terminaban creando las condiciones personales necesarias para compartirlas con el colectivo del asentamiento.” (IENO NETO, 2005, p. 361)

Es a través de esta metodología que puede ser posible pensar el desarrollo como un proceso de transformación social en construcción. Esta concepción teórica, formulada por Santos (2002) y definida como ejercicios de autonomía y emancipación, permite la construcción de transformaciones dentro del sistema. La no concreción de estos espacios de autonomía contribuyen a la continuidad de la dependencia, sumisión y descalificación de estos actores haciendo inviable la construcción de estos cambios “sirviendo de argumento para las argumentaciones que preconizan el cambio de la historia mediante rupturas radicales”. (IENO NETO, 2005, p. 370)

Otro trabajo que trata de discutir el desarrollo local y la educación a partir de una propuesta del poder público es la Tesis de Maestría de Gil Célio de Castro Cardoso en el programa de post-graduación de en educación de la Universidad Federal de Paraíba, titulada “Desarrollo local y Educación Popular: un análisis de la experiencia realizada en Fortaleza/CE”. El trabajo analiza la experiencia realizada por el Banco de Nordeste/PNUD en Fortaleza en el período de 1997 a 1999, en un proyecto de desarrollo local en diálogo con la educación popular. Del mismo modo que en el trabajo anterior, el autor participa del proyecto como técnico y

aprovecha los datos recogidos para su tesis de maestría.

Concebido inicialmente para apoyar el desarrollo de proyectos asociativistas en el medio rural del Nordeste de Brasil, el proyecto tuvo su eje de actuación extendido al ámbito urbano. El objetivo era capacitar a pequeños productores para el desarrollo empresarial participativo, contribuyendo hacia la gestión autónoma de sus organizaciones, así como facilitar la gestión social y la participación de ese segmento en las decisiones vinculadas a las comunidades consideradas.

El Proyecto del Banco del Nordeste/PNUD, analizado por la investigación, surgió para acompañar las propuestas de financiamiento dirigidas a los pequeños productores que presentaban dificultades en la gestión de los recursos. En este proceso, los técnicos percibieron que la simple fiscalización era insuficiente, pues las Asociaciones de Cooperativas de pequeños productores que tomaban los préstamos “funcionaban sin el involucramiento de los productores de base (reales interesados), y a lo sumo, eran manipuladas por un pequeño conjunto de dirigentes sin compromiso con los reales objetivos de la organización [...], existiendo, por tanto la necesidad de una sistematización de la metodología de apoyo a una gestión que fortaleciera la participación de los asociados en la dirección de las Asociaciones y Cooperativas. (CARDOSO, 2000, p. 50)

Otra percepción de los técnicos fue la constatación de que los factores del contexto influenciaban, siendo necesario el involucramiento de otras instituciones para garantizar el sostenimiento de los cambios

actitudinales que la capacitación buscaba, además de la racionalidad en el manejo de los recursos evitando la superposición de las actividades. De esta manera, había una necesidad de articulación entre las demandas de los actores sociales locales con las políticas municipales, estatales y federales, lo que condujo a estos actores a constatar que no era redituable trabajar solamente en el ámbito de las organizaciones asociativas, sino también involucrar a todo el entorno, entendiendo el ámbito municipal como apropiado por estar más cerca del individuo. (CARDOSO, 2000, p. 17)

Es a partir de estas premisas que el autor discute el tema del desarrollo local, reconociendo la importancia de la democratización de las entidades demandantes y la relación de ellas con el poder público y otras entidades de la sociedad civil. El tema de la educación aparece como “eje de toda la estrategia de desarrollo local, pues es a partir del proceso educativo que la comunidad tiene la posibilidad de cambiar su comportamiento, pasando a asumir un nuevo papel: el de la comunidad demandante, caracterizándose como agente, protagonista y emprendedora [...]”. (CARDOSO, 2000, p.65)

Al tratar el tema de la educación, el autor discute el concepto de educación popular, reconociendo en ella límites en una definición restrictiva que no incluye al poder público ni a otras clases sociales además de los sectores populares. Critica también, en la visión restrictiva de la educación popular, la inclusión de las dimensiones más profundas del ser: el sentimiento, el intelecto y la acción.

Después de una revisión bibliográfica sobre el concepto de educación popular, reconoce en el Proyecto del Banco de Nordeste/

PNUD, una acción de esta naturaleza, definiéndola como

“...una práctica educativa realizada en contextos populares o no, que busca preparar a los individuos para el ejercicio de la ciudadanía, facilitando el surgimiento de un proceso de gestión social del conjunto de las acciones públicas propuestas por el gobierno en relación a la calidad del bienestar social; la cultura política impregnada en el hacer público; las prioridades establecidas por los ciudadanos; las estructuras organizacionales de conducción y flujos de información y participación; los sujetos sociales implicados; el proceso de rendición de cuentas a la sociedad de los esfuerzos realizados o en proceso y de los recursos movilizados en la atención de los ciudadanos.” (CARDOSO, 2000, p. 74)

Las actividades tuvieron inicio con una oficina de Capacitación Organizacional cuyo cometido era brindar oportunidades para la auto-organización de las comunidades, el fortalecimiento organizacional de Cooperativas y Asociaciones y la generación de emprendimientos empresariales. En una segunda fase fueron creados Foros de debate, involucrando a todos los barrios apoyados, intentando identificar acciones de interés común con miras a conferir sostenibilidad a los emprendimientos individuales y colectivos, y la creación de un Comité Comunitario de Desarrollo Local. Para el autor, tal vez estos Foros hayan sido la expresión más acabada del Programa, por el fortalecimiento de las organizaciones y la creación del Comité, que representó la

“... concreción de los cambios comportamentales proclamados por el proceso de capacitación y la posibilidad de una

nueva gestión pública, requerida por la estrategia de Desarrollo Local. Es decir, se observaban resultados positivos desde el punto de vista social, político y hasta cultural, pues surgieron nuevos liderazgos en los barrios donde se trabajó, que se percibían como agentes de transformación capaces de interactuar con los restantes actores locales, buscando el mejoramiento de la calidad de vida de la población.” (CARDOSO, 2000, p. 93)

A pesar del bajo rendimiento de los proyectos de desarrollo local, el autor observó resultados positivos que describió en sus conclusiones, entre ellos: los participantes pudieron adquirir informaciones e ideas originadas en nuevas prácticas sociales, representadas en el surgimiento de individuos más conscientes de sus derechos y deberes, sujetos de su historia; favoreciendo el ejercicio de la ciudadanía, la participación y autonomía de los sectores involucrados, y mayor capacidad de movilización de los emprendedores para la conquista de nuevos nichos de mercado.

“En base a los datos que anteceden, que demuestran un cambio actitudinal del sector poblacional involucrado hacia un nuevo posicionamiento respecto al medio en que se encuentran insertos, creo en la eficacia del proceso de capacitación desarrollado por medio de PADL, y que esta experiencia representó una práctica de educación popular, no sólo por haberse desarrollado en contextos populares, sino también por haber tenido en cuenta los principios normativos de una educación liberadora, orientada hacia lo cotidiano y la práctica social ciudadana.” (CARDOSO, 2000, p. 101)

Otra investigación dirigida hacia la discu-

sión sobre la Educación y el Desarrollo Local es la Tesis de Maestría en Sociología de la Universidad de Campina Grande, de Adriano de Souza Barros, titulada “El emprendedurismo comunitario en la promoción del desarrollo local: la experiencia de extensión universitaria del Programa de Estudios y Acciones para el sector semiárido (PEASA)”

El trabajo analiza el tema del desarrollo de la región nordestina y aborda la superación del discurso del combate a la sequía para alcanzar la convivencia con el sector semiárido. La investigación tuvo como objetivo el análisis del Programa de Estudios y Acciones para el sector semiárido (PEASA) – programa de extensión ligado a la Universidad Federal de Campina Grande. Tal programa estuvo dirigido a la implantación de unidades agroindustriales en seis localidades representativas de la región del semiárido teniendo como referencia seis cuencas hidrográficas. La propuesta está focalizada en los sistemas productivos locales (SPL), que valoriza las vocaciones productivas locales como alternativas de supervivencia y permanencia del hombre en el campo, a través principalmente del valor agregado (logístico y comercial) a los productos o actividades de cada localidad, generando empleo y rentabilidad. (SOUSA BARROS, 2006, p. 11).

El autor critica la manera como es pensada la idea de modernización del nordeste.

“El ‘atraso’ de la región más árida y rural del Brasil, agregado a la pobreza que siempre desemboca en sus grandes ciudades y en las metrópolis del sudeste-sur, y que tanto incomoda a las elites locales, difícilmente es apreciada a partir de una reconstrucción his-

tórica de la estructura de propiedad de la tierra que refleja la concentración de los medios de producción y la valorización del latifundio. Se hace necesario pues pensar la modernización más allá de la dicotomía entre lo arcaico y lo moderno [...]. (SOUSA BARROS, 2006, p. 16)

Critica también la noción de “convivencia con el sector semiárido”, valiéndose de Ab’Sàber (1999), en la medida que sería una falacia pretender enseñar al nordestino a convivir con ese fenómeno, pues, además de constituir la más importante masa de campesinos brasileños dentro de la población interna, ella posee particular intuición y experiencia para lidiar con las fuerzas telúricas.

La metodología del proyecto indicaba cuatro etapas que debían seguirse. La primera etapa era la de Identificación, donde se buscaba encontrar alguna organización en la comunidad, como por ejemplo, una asociación de pobladores o productores. Después se realizaba un Diagnóstico de la región, para conocer de una manera amplia las condiciones sociales y económicas de las localidades. La tercera etapa era la de Propuesta, donde fueron realizadas capacitaciones buscando principalmente cambios frente al proceso productivo ya conocido por ellos, de manera de convertirlos en más competitivos y emprendedores a partir de los conocimientos difundidos por la academia. En esta etapa y en la siguiente, de Ejecución, el trabajo se orientó a la organización de una gestión comunitaria del emprendimiento (de ahí la necesidad de una organización inicial) y al esquema de acompañamiento dando un soporte gerencial y técnico, del modo en que lo hace SEBRAE.

La comercialización de los productos

quedaba a cargo de una cooperativa agroindustrial, localizada en Campina Grande. La cooperativa recibía los productos, trabajaba su identidad a través de una marca y realizaba todo el proceso de comercialización, incluida la emisión de documentos y notas fiscales. La cooperativa también acompañaba las unidades agroindustriales, mediante capacitaciones. Ella fue fundada con la participación de técnicos y productores locales y tenía como objetivo evitar los intermediarios. Según el investigador,

“...la cooperativa reflejaba un modelo de emprendedurismo comunitario condenado a la falta de autonomía, pues es justamente el proceso de apertura al mercado la gran dificultad de las comunidades y que queda en manos de la cooperativa, pues a pesar de estar estructurada y administrada colectivamente, la mayoría de sus decisiones no pasa por todos sus miembros”. (SOUSA BARROS, 2006, p. 106)

El tema de la educación no escolar ingresa al Programa por el tema ambiental, según identificó el investigador a través de los documentos de PEASA: “la Educación Ambiental puede ser entendida como una búsqueda consciente de un conjunto de actividades de carácter socio-ambiental para el desarrollo comunitario, donde es reconocido y considerado el saber popular de las comunidades”. El desarrollo sostenible es señalado por el programa como un modelo viable para el sector semiárido, el cual representaría más crecimiento y más riqueza para la región.

El investigador identifica como límites al trabajo realizado, las dificultades en “modernizar” las estructuras productivas locales sin

la presencia del Estado y las Alcaldías, para brindar apoyo, por ejemplo, en infraestructura: energía, carreteras, comunicación, transporte, etc.

Otro problema es la metodología seleccionada en la propuesta, muchas veces discrepante entre la teoría y la práctica, principalmente cuando se habla de emprendedurismo, y no se trabaja la autonomía en el supuesto emprendedor rural.

“Esta visión acaba generando conflictos nada constructivos entre el discurso técnico-científico y el modo de vida campesino, reproduciendo una relación de dependencia ya muy conocida en las intervenciones gubernamentales y no gubernamentales realizadas en el sector semiárido rural nordestino.” (SOUSA BARROS, 2006, p.111)

Los emprendimientos demostraron la fragilidad de una intervención que no consideró las peculiaridades socioculturales locales, no incluyendo en su planeamiento una discusión más profunda sobre la sostenibilidad del proyecto. Al asumir el rol de agente modernizador de estas localidades a partir de la implantación de un amplio proceso de racionalización de las estructuras sociales y productivas y del cambio en su comportamiento, actuando sobre la disminución de la vulnerabilidad del sistema productivo como punto central del desarrollo local, termina culpabilizando por el no funcionamiento al perfil poco emprendedor de las comunidades. Concluye entonces el autor:

“Lo que se encuentra detrás de esta falta de desarrollo, digamos así, no sería la falta de una visión emprendedora o racional, ni una ineficiencia gerencial de los sistemas productivos locales, sino una estructura so-

cial moderna y excluyente: una estructura de propiedad de la tierra desregulada, una mala distribución de ingresos que también se extiende a las regiones urbanas, la falta de interés político y la inversión en educación, salud y generación de empleos y renta entre muchos otros” (SOUSA BARROS, 2006, p. 118).

Otro trabajo dirigido a analizar la relación entre desarrollo y educación es el de Ieda Rodrigues Da Silva Balogh, una disertación presentada en el Programa de Postgraduación en Educación de la Universidad Estadual de Bahía, en 2004, titulada Desarrollo sustentable, Educación y Trabajo.

Haciendo una crítica a las formas tradicionales de desarrollo del país, donde prevalece una observación sumaria sobre el crecimiento económico, la autora procura analizar la alternativa de desarrollo sustentable o sostenible, tomando varios autores (JARA, 1998; CAPRA 2002), donde el desarrollo es pensado tomando en cuenta la calidad de vida del ser humano y la preservación del medio ambiente. Sería una manera de renovar las estructuras de la sociedad, revirtiéndolas para beneficiar a la población como un todo, creando bases sólidas y duraderas mediante la iniciativa global y local, y articulando diferentes esferas: política, social, económica y cultural. (BALOGH, 2004, p. 14)

Ese desarrollo, según la autora, sería alcanzado teniendo en cuenta que “la propuesta de desarrollo sostenible necesita una educación específica que trasciende el proceso de enseñanza formal. Precisa seleccionar determinados contenidos que están presentes en los directrices de las políticas de desarrollo sostenible, y que defienden valores como cooperación, solidaridad y ciudadanía, entre

otros. La educación podrá proporcionar el desarrollo de las potencialidades de las comunidades locales, teniendo como propósito promover la revalorización del ser humano, de manera que éste pueda compatibilizar las necesidades de su supervivencia junto a la preservación del medio ambiente para así intentar garantizar la sostenibilidad de la vida humana.” (BALOGH, 2004, p.15)

Considerando que los modelos futuros de organización de la sociedad para un modelo de desarrollo de esta naturaleza podrían ser contruidos a través de estas pequeñas experiencias, la autora se dirigió a estudiar un caso en el Municipio de Paulo Alfonso. En él, la Alcaldía, con la intención de abrir nuevas alternativas de generación de ingresos, después de usufructuar durante muchos años los beneficios generados por la Compañía Hidroeléctrica de San Francisco, pasó a invertir en la actividad de piscicultura como una alternativa de supervivencia y afincamiento del hombre en el semiárido nordestino.

La autora formula preguntas sobre este modelo de desarrollo sostenible, analizando el papel de la educación en este contexto. Para ella la educación debería ser parte de un proceso de creación de formas de supervivencia para el hombre, que no impliquen la devastación de la naturaleza. Para ello, los sujetos involucrados deberían pasar por un proceso de aprendizaje de nuevas formas de lidiar con el mundo natural, pues de él depende la supervivencia del planeta. (BALOGH, 2004, p. 48)

Paulo Alfonso agrupa en un radio de cuatro kilómetros, cinco usinas hidroeléctricas. Después de cerradas las obras, el municipio tuvo que buscar alternativas que generasen

rentas para la población local. Al final de la década del 90, estudios minuciosos encomendados por la Alcaldía apostaron a que Paulo Alfonso podría ser transformado en un gran polo de desarrollo de crianza de peces en la región (Tilapicultura), con fuertes indicadores como para constituirse en el mayor exportador de Tilapia de América Latina.

El proyecto implicó además de la Alcaldía, al Gobierno Estadual, Instituciones Financieras Públicas (Banco del Nordeste y Banco del Brasil), empresas para la elaboración del proyecto, que se encargaran de su implementación, de la instalación de las peceras para la producción de peces y crías. Los integrantes de la población participaron como piscicultores directamente implicados en la producción de tilapias a través de las asociaciones de pescadores, una imposición de la Alcaldía.

Fueron necesarios cursos y exposiciones sobre piscicultura y acompañamiento técnico integral, para superar la inexperiencia en el cultivo de tilapia. Los cursos fueron prácticos, como el manejo de tilapias y crías y el manejo financiero. Según la autora, los cursos quedaron circunscriptos al campo de producción de pescados, cuando deberían haber apoyado a las asociaciones para otras actividades, como la gerencia, la administración, liderazgo y trabajo en equipos, sector financiero, contabilidad y negociaciones comerciales, conformación de asociaciones, contratos comerciales, manejo y conservación del medio ambiente, además de otras actividades no directamente vinculadas a las actividades de la piscicultura, pero que sirvieran de soporte a la actividad. Con esto se hubiera ampliado el radio de actuación de

las asociaciones, tornándose menos dependientes. Esto podría lograrse con una mayor aproximación de la Universidad con las asociaciones y sus necesidades. (BALOGH, 2004, p.103)

La autora concluyó su trabajo reconociendo que el sector más beneficiado con el proyecto fue la iniciativa privada y no los más pobres. Uno de los factores analizados como obstáculo para el éxito del proyecto, fue la participación en las asociaciones.

“Para los piscicultores, el ingreso en las asociaciones se produjo- al contrario de lo que debería ser, de forma voluntaria, por interés, - por la Alcaldía y esto se debió al hecho de no atender gente individualmente. De cierta forma, obligarlos a asociarse o afiliarse a alguna organización era garantizar que fueran escuchados y atendidos-.” (BALOGH, 2004, p. 88).

Esto creó una situación para la mayoría donde la asociación no era un organismo de representación de los trabajadores, sino un ámbito donde obtener recursos de la Alcaldía.

Respecto al tema educacional, quedó evidenciado que no existió una preocupación para aclararle a los piscicultores el significado de esta modalidad de desarrollo por la que el municipio optó. El proyecto se presentó ante los piscicultores como un mecanismo para obtener apoyo del sector público y no como un insumo que pudiera aprehenderse e incorporarse a sus tradiciones (BALOGH, 2004, p.120).

Como conclusión, la autora recomienda que se comience situando a la educación como un elemento central.

“En este sentido las necesidades de invertir en educación deben trascender las ga-

nancias materiales hacia las sociales y culturales, para posibilitar el desarrollo de seres humanos más conscientes y reflexivos. Esta modalidad de desarrollo, al valorizar potencialidades locales, al emplear la creatividad para descubrir alternativas de supervivencia, estaría promoviendo alternativas de producción y trabajo articulados con dimensiones educativas [...] De esta manera, esta modalidad de desarrollo asociada a un proceso educativo que otorgue a los individuos los conocimientos necesarios para desarrollar esas prácticas, podrá contribuir para rescatar al hombre del estado de exclusión social en que se encuentra. (BALOGH, 2004, p.122)

En su trabajo de doctorado defendido en el 2000 en la Facultad de Educación de UNICAMP, denominado “Educación y desarrollo: un abordaje crítico-analítico a partir del Polo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí”, José Geraldo de Souza toma como estudio de caso la ciudad de Santa Rita do Sapucaí, en el Estado de Minas Gerais, para discutir la relación entre educación y desarrollo.

El autor analiza el desarrollo de la ciudad impulsado por el sistema de educación tecnológica construido a partir de los años 50 con la creación de la Escuela Técnica de Electrónica (1959), con la implantación del primer curso técnico de electrónica en el Brasil (grado medio), el Instituto Nacional de Telecomunicaciones (1965) la Facultad de Administración (1971) y la de Informática (1978).

A partir de los años 80, con la crisis económica avanzando en el contexto brasileiro, el Municipio tomó la iniciativa de desarrollar el Polo Tecnológico de Santa Rita de

Sapucaí, iniciado con profesionales y estudiantes que generaban sus emprendimientos en torno o dentro de las escuelas, estimulados por el libre tránsito por sus laboratorios, por el fácil acceso a sus profesores, biblioteca y equipamientos, por la informalidad de las relaciones con las escuelas, o por otras facilidades. El autor, tomando como base esta experiencia, analiza lo que él llama elementos conceptuales más importantes: el conocimiento, su producción o reproducción, asimilación o diseminación, la cultura de innovación y la potencialización del polo. Para esto, considera en su análisis informaciones provenientes de los agentes locales de desarrollo- escuelas, empresas y liderazgos políticos y comunitarios – en sus relaciones desarrolladas en el marco de las ferias tecnológicas de las escuelas, en las incubadoras de empresas y proyectos, en los centros de desarrollo y prestación de servicios de las escuelas y empresas, en las redes de cooperación entre las empresas, en las redes de información sobre cooperación de los estudiantes (SOUZA, 2000, p. 2 y 3).

En los dos primeros capítulos de su trabajo, el investigador analizó la ciudad, su desarrollo y su relación con el polo tecnológico. Señala el papel desempeñado por los agentes de desarrollo local y destaca el trabajo de los “visionarios idealistas” ligados al polo. Analiza las dificultades para la implantación del proyecto y sus características más sobresalientes. En la tercera y última parte, discute las posibilidades de catapultar este proyecto a través de propuestas. Es en esta tercera parte que el autor analiza el papel de la educación no escolar.

Al discutir los nuevos roles de una administración municipal que se vuelca al desa-

rollo local, el autor reafirma la necesidad de superar su ausencia en este proceso (característica de los años 90) y volver a asumir sus funciones originales de organizador, regulador y articulador de los agentes sociales. Discute la necesidad de salir del aislamiento local y articularse con el Estado y el nivel federal. Debe asumir también un fuerte papel de articulador y estimulador de la interacción universidad-empresa, generando un ambiente favorable al desarrollo de pequeñas empresas, promoviendo la educación, formación, capacitación, difusión y circulación de informaciones con lo que apoyar programas y proyectos de investigación y desarrollo. Pero sólo esto no sería suficiente. Es necesario involucrar a la población, estimulando la circulación de informaciones, generando y difundiendo conocimientos, promoviendo la educación de la comunidad y el incremento del capital social. El autor toma el concepto de capital social para designar la intensidad del compromiso cívico de los ciudadanos de una comunidad que depende de su forma de organización social. Cuanto mayor es el capital social de una comunidad, mayor es la calidad de su gobierno. (SOUZA, 2000, p. 202)

Así, cabe a la administración municipal articularse con el sector de producción intelectual del municipio en todos los niveles, para la educación de la comunidad, para el acceso al conocimiento y las informaciones, buscando la organización, la discusión y la elaboración pública de ideas y proyectos.

El autor propone que se formule “el proyecto de ciudad” por medio de un Planeamiento Educativo Municipal Integrado – PEMI- local o regional. Se trata de la construcción colectiva de un proyecto de

educación para el municipio, integrado, contextualizado y con plazos concretos, a partir de la discusión pública y democrática de propuestas de proyectos educativos de los agentes locales (SOUZA, p.212). Siguiendo al autor, las asociaciones representativas de clase y comunitarias, así como las minorías, no pueden estar ausentes del proceso de discusión y elaboración del PEMI. El gobierno municipal y las instituciones de enseñanza, tienen el deber y la posibilidad de extender el debate sobre el PEMI y la participación en su construcción a todos los sectores sociales, inclusive aquellos generalmente excluidos de la participación democrática.

“[...] se trata ahora de educación para el trabajo y para la participación social, que se concreta en cada ciudadano en la realización de sus deberes y en la exigencia de sus derechos. Se trata de una educación para el desarrollo de las habilidades –básicas, específicas y de gestión- de las personas para que se comuniquen, se relacionen unas con otras, trabajen en equipo, gestionen sus vidas, se ubiquen en el mundo, [...], el gobierno y las instituciones educativas tienen el deber irrefutable de difundir el conocimiento, en esa configuración social para capacitarlos no sólo para la gestión económica, sino intencionalmente para su participación en la discusión y construcción de proyectos de desarrollo local y regional” (SOUZA, 2000, p. 214-215).

En sus conclusiones, el autor retoma la trayectoria de su trabajo, mostrando el proceso de desarrollo de la ciudad y su relación con el polo tecnológico, discutiendo el futuro. En ese marco, reconoce en el sector público, el sector educacional y el sector empresarial, a los tres agentes principales de

desarrollo, y por lo tanto propone un proyecto en este sentido que toma como base un trabajo educativo dirigido a la socialización y democratización del saber y a la participación democrática de la población en la definición y orientación de éste. También las escuelas, a través de la educación formal, deberían responsabilizarse por su incidencia estructurante, de una educación escolar de calidad. Simultáneamente, una educación permanente y sostenida deberá desarrollarse para hacer posible y capacitar a la comunidad a los efectos de una participación democrática.

“Ésta es la pedagogía de la educación para la participación, que también y simultáneamente es educación para la solidaridad, para la liberación de la dominación y de las trampas de las ideologías, de la alienación política y de la exclusión social, en suma para la promoción del desarrollo”(SOUZA, 2000, p. 221).

5. Consideraciones finales

Los trabajos analizados en este artículo puntualizan el gran desafío de superar condiciones de pobreza a partir de procesos de desarrollo local, tomando en cuenta el reto que representa la viabilidad económica de los mismos, tanto para la integración en una economía mayor como para las necesarias incorporaciones de mejores condiciones de infraestructura y de desarrollo tecnológico. Son grandes los desafíos que presentan la producción y comercialización. Hay también un fuerte componente a ser estudiado que es la hipótesis de colectivización de los procesos productivos, de poca tradición entre los sectores sociales empobrecidos.

La articulación entre las diversas instancias de gobierno y también entre los poderes públicos y acciones de organizaciones no gubernamentales parecen ser desafíos casi insuperables en los trabajos analizados. Todo esto conduce a creer en el fracaso económico de estos emprendimientos así también como en sus límites para desarrollarse con éxito.

Por otra parte, los procesos desarrollados con sectores populares en estas experiencias apuntan hacia un tema casi inevitable: el importante componente positivo que la participación de las comunidades, asociaciones y personas evidencian, convirtiéndose en una exigencia indispensable. Esa participación, tutelada o no, favorece un enriquecimiento de los procesos, una acción sustantiva en la búsqueda de viabilizar procesos económicos, ya sea por su cultura local, por los conocimientos adquiridos en la convivencia con las regiones, o por el aumento de la adhesión de las poblaciones involucradas.

Se constata allí, un componente educativo muy importante y que emergió también en el núcleo temático anterior. Nada puede ser hecho con calidad sin la participación consciente de las personas. Esta verdad no es siempre una premisa en los trabajos analizados, pero se convierte en una condición del desarrollo de las experiencias. El impacto de esta participación se impone en el control del proceso desde su concepción, pasando por los procesos productivos y de comercialización. Puede transitar también por la mejora en la conciencia de sus derechos que estas poblaciones han obtenido sobre las acciones de los poderes públicos en el largo plazo, y que puedan garantizar una vida digna a partir de su trabajo. El compo-

nente educativo está inmerso en esta práctica participativa que implica intercambio de saberes y distribución de poderes. Tanto los agentes de los programas como los grupos seleccionados, son afectados por cambios actitudinales debidos a la incorporación de conocimientos y de nuevas normas y valores.

Si estos cambios educativos se traducen en nuevos modelos de producción y de sociedad o si son tan sólo inserciones adaptadas al modo de producción capitalista actual, es un tema que alienta a ser abordado. Donde parece no haber duda es en el importante impacto que la participación produjo o podría producir en las experiencias estudiadas. Es una pena que no haya habido mayor énfasis de los investigadores en el estudio del fenómeno educativo que acompaña las experiencias de participación. Esta es una fuerte recomendación para futuros trabajos.

BIBLIOGRAFIA (ANALIZADA)

BALOGH, Ieda Rodrigues da Silva: *Desenvolvimento Sustentável, Educação e Trabalho: buscando alternativas de sobrevivência em um município baiano*. Salvador. 2004. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade do Estado da Bahia.

BARROS, Adriano de Sousa: *O Empreendedorismo Comunitário na Promoção do Desenvolvimento Local: A experiência de extensão universitária do programa de Estudos e Ações para o Semi-árido (PEASA) Campina Grande*. 2006. Dissertação (Mestrado). Sociologia, Universidade Federal da Paraíba.

BLANES, Denise Néri: *Mitos e Apostas no Enfrentamento da Pobreza Brasileira*. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado), Faculdade de Serviço

Social, Universidade Católica de São Paulo.

CARDOSO, Gil Célio de Castro: *Desenvolvimento Local e Educação Popular: uma análise da experiência realizada em Fortaleza/CE João Pessoa*. 2000. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

IETO NETO, Genaro: *Assentamentos Rurais e Desenvolvimento: em busca de sentido – O Projeto Lumiar na Paraíba*. João Pessoa. 2005. Tese (Doutorado). Sociologia, Universidade Federal da Paraíba.

JUSTO, Carolina Raquel Duarte de Melo: *Assistência Social e Construção da Cidadania Democrática-participativa no Brasil – Um estudo do Impacto Social e Político do PGRFM de Campinas (1995-2000)*. Campinas. 2002. Dissertação (Mestrado). Ciência Política, Universidade Estadual de Campinas.

MARANHÃO, Cezar Henrique Miranda Coelho: *Crise do Capitalismo, Recomposição da Superpopulação Relativa e os Programas de Assistência Social*. Recife. 2004. Dissertação (Mestrado) Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Adriana Aparecida dos: *Da Pobreza à Recuperação das Capacidades: avaliação do Programa de Transferência de Renda de Londrina*. Londrina. 2004. Dissertação (Mestrado). Serviço Social e Políticas Sociais, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

SILVA, Isabel Cristina: *Programa de Transferência de Renda Condicionado: Bolsa Escola – o resgate da cidadania através da Educação*. Curitiba. 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, José Geraldo de: *Educação e Desenvolvimento: uma abordagem críticoanalítica a partir do Pólo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí. Campinas. 2000.* Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

REFERENCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib: *Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida in: Estudos Avançados.* Universidade de São Paulo, vol 1, São Paulo: IEA, 1987.

CAPRA, F.: *As Conexões Ocultas – Uma Ciência para a Vida Sustentável.* São Paulo. Ed. Cultrix, 2002.

CASTELLS, Manuel: *A Sociedade em Rede. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura.* São Paulo: Paz e Terra, 2002, v.1.

CHESNAIS, François & SERFAIT, Claude: *Ecologia e condições de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. In: Revista Crítica Marxista nº 16,* São Paulo: Boitempo, março de 2003.

FONSECA, Ana: *Transferência de Renda: Continuidades e Rupturas na Experiência do Programa Bolsa-Família. Campinas. 2008.* Paper apresentado no seminário *Nurturing Hope, Deepening Democracy, and Combating Inequalities: An Assessment of Lula's Presidency.* Duke University, May 27-28, 2008

JARA, C.J: *A sustentabilidade do desenvolvimento local – desafios de um processo em construção.* Recife: Saplán, 1998.

PUTNAM, R.: *Comunidade e democracia – a experiência da Itália moderna.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SADER, E.: *Quando novos personagens entraram em cena.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza (org): *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEN, Amartya Kumar: *Desenvolvimento como Liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BITTENCOURT, Rosely Aparecida: *Educação para o Trabalho sob a Égide do Estado: uma leitura do programa Liceu de Ofícios do município de Curitiba – PR.* Ponta Grossa. 2002. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CAMARGO, Paulo Roberto de: *Políticas Públicas, Trabalho e Subjetividade: experiências de recapacitação profissional.* Tese (Doutorado). São Paulo, 2002. Sociologia, Universidade Católica de São Paulo.

CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça: *O Instituto Atende – Psicologia e Serviço Social e o Itinerário pela Transformação Social.* Franca. 2004. Dissertação (Mestrado). Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

LUZ, Luziene Aparecida: *A Dimensão Educativa na prática profissional do Assistente Social no trabalho com Comunidades em Campinas – SP 2001-2004.* Franca. 2005. Dissertação (Mestrado). Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

PINHEIRO, Beatriz Maria Arruda de Araújo: *Concepção e Planejamento da Política*

de Educação Profissional Desenvolvida pelo Município do Rio de Janeiro 1997/1998. Rio de Janeiro. 1999. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

PRALON, Eliana Marcondes: *A Cidadania Invisível – Uma Análise das Tendências das Políticas de Assistência Social Pública nos Anos 90*. São Paulo. 1999. Dissertação

(Mestrado). Ciência Política, Universidade de São Paulo.

SILVA, Antonio Luiz da: *Programa de Educação não-formal para a Utilização de Eletricidade: uma experiência em comunidades*

carentes – (2003-2004). São Paulo. 2005.

Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Revista e-curriculum, São Paulo, v.5, n.1, Dez 2009.

<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

SILVA, Eliane Santos da: *Política Pública de Trabalho e Emprego no Brasil: o caso da secretaria municipal de trabalho do Rio de Janeiro (Gestão 1997-2000)*. Rio de Janeiro. 2003. Dissertação (Mestrado). Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro.