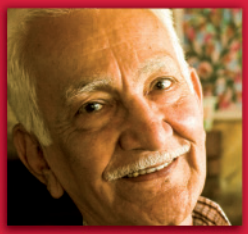
mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO
3



A 40 años de ´APRENDER A SER`

Dirección de Educación
URUGUAY

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO 3

A 40 años de ´APRENDER A SER`

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Ricardo Ehrlich
Ministro

Oscar Gómez
Subsecretario

Pablo Álvarez
Director General de Secretaría

Luis Garibaldi
Director de Educación

Enfoques, Revista de Educación No Formal
Volumen 3, agosto 2012
Montevideo, Uruguay

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

ISSN: 1688-7743

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

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

Diseño de Tapa: Montserrat Pérez
Diseño interior e impresión: Diser Ltda.
Queda hecho el depósito legal 360012

ÍNDICE

Presentación 5

La vigencia del pasado reciente nos interpela

1.Sección Análisis y Perspectivas 9

Aprender a Ser. "Elementos para las estrategias contemporáneas" 11

Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal 29

La educación no formal, la calidad de sus enseñanzas y aprendizajes..... 39
Perspectivas para su evaluación

El valor educativo en los nuevos escenarios, ámbitos y modalidades 51
que se promueven en Uruguay

Formación de ciudadanía: una introducción desde la pedagogía 69

2.Sección Experiencias y Reflexiones 81

Educación y utopía 83

Una aproximación a la educación cooperativa 85

Experiencia en el Programa Campamentos Educativos de ANEP del Equipo de la Acampada (Homoludens-CONVIDA) 95

Juego de Saberes: "El Timbrazo", CECAP Salto 109

3.Sección Entrevistas 121

Entrevista a Emilio Tentti Fanfani 123

PRESENTACIÓN

LA VIGENCIA DEL PASADO RECIENTE NOS INTERPELA

El 18 de mayo del año 1972, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), presidida por Edgar Faure (Francia) e integrada además por: Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (Congo), Arthur V. Petrovski (U.R.S.S.), Majid Rahnema (Irán) y Frederick Champion Ward (U.S.A.), entregaban un documento, de amplias dimensiones y contenido sustancial, para la época y como su título lo dice, para el futuro.

Pero aquel futuro, es nuestro pasado reciente que nos interpela en relación a las acciones que realizamos en aquellos años y desde entonces hasta el presente, y cómo nos proyectamos al futuro próximo.

De este documento emblemático conocido como Informe Faure, cuyo título es: "Aprender a ser. La educación del futuro", se cumplen este 2012, 40 años. Es por esto que le dedicamos este tercer número de Enfoques, y aspiramos a que a través de estos breves comentarios y de la selección que escogimos para formar parte de la sección Análisis y Perspectivas, podamos contribuir a refrescar conceptos sumamente actuales y alimentar debates y reflexiones que aporten al campo de la ENF.

Nuestro país se encuentra con una Ley General de Educación N° 18.437 aprobada en diciembre de 2008 y en pleno proceso de implementación aún, porque a las orientaciones, fines y definiciones teóricas que contempla, les incorpora una estructura orgánica y metas en un programa de acción para los próximos años.

Si bien las políticas educativas actuales y el marco legal vigente recogen ahora, buena parte de las ideas del Informe Faure, aún asistimos a la presencia e influencia de diferentes concepciones educativas que atraviesan las estructuras organizativas y se perciben en los diferentes, y hasta divergentes, programas y proyectos, así como en las prácticas educativas, y en la gestión.

Por lo tanto, considerando que las leyes no cambian la realidad, pero contribuyen a los cambios estableciendo marcos de oportunidades, que siempre quedan a cargo de las responsabilidades y compromisos de los seres humanos, nos parece muy necesario y conveniente contribuir al debate de ideas, en política educativa y en pedagogía, para seguir avanzando por más democracia y por más educación.

El concepto *educación* en debate

En este sentido, a 40 años del Informe Faure, consideramos que aún contribuye al debate, a la reflexión y a la acción, a los cambios necesarios, mostrando sus posibles alcances, dimensiones y proyecciones. A la vez realiza un estudio serio y pormenorizado sobre el estado de situación de *"la educación"*, en el sentido amplio y profundo que la conceptualiza.

Corresponde en este momento llamar la atención sobre el desarrollo del concepto de educación permanente: *"Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo....la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos."*[1]

En forma complementaria con lo anterior, corresponde destacar que en el concepto de *"educación"*, incluye la noción de *Ciudad Educativa*.[2]

"En el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto." [3]

"La escuela del porvenir deberá hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación; del hombre que soporta la educación, el hombre que se educa a sí mismo; de la educación de otro, a la educación de sí. Este cambio fundamental en la relación entre seres, al programar un trabajo creador permanente del hombre sobre él mismo, es el problema más difícil que se plantea a la enseñanza para los futuros decenios de la Revolución científica y técnica".[4]

"La educación no podrá, en esta perspectiva, constituir mañana, un conjunto coordinado, en el que todos los sectores estarán estructuralmente integrados; será universalizada y continua; será desde el punto de vista de las personas, total y creadora: en consecuencia, individualizada y autodirigida. Será el soporte y el animador de la cultura, así como el motor de la promoción profesional. Esta es la revolución cultural de nuestro tiempo." [5]

"Superar la concepción de una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimientos escolares). Considerar la enseñanza escolar no como el fin, sino como el componente fundamental del acto educativo total en sus dimensiones escolares y no escolares. Desformalizar una parte de las actividades educativas sustituyéndolas por modelos flexibles y diversificados. Evitar una prolongación excesiva de la escolaridad obligatoria, que rebasa las posibilidades de ciertos países; el acortamiento de la duración media de los estudios iniciales vendrá compensada con exceso por la extensión de la formación continua. En una palabra, concebir la educación como un con-

---

[1] *Faure y otros, "Aprender a ser", Alianza Universidad / UNESCO, Madrid, 1978 [pág. 220]*
[2] *[págs. 240 – 245]*
[3] *[pág. 241]*
[4] *[pág. 241]*
[5] *[pág. 244]*
[6] *[pág. 322]*

tinuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma".[6]

Estado de situación, pronósticos y propuestas

Por último, expone las conclusiones de su estudio, con propuestas de las necesarias reformas y transformaciones a realizar.
Desarrolla veintiún puntos, que a modo de un programa de acción, le sugiere a los estados miembros de UNESCO, para realizar los cambios que la sociedad del futuro (¡nuestro presente!) requiere.

Nos propone entonces, actuar simultáneamente en dos direcciones: una reforma interna y mejora constante del sistema educativo (donde cabe recordar que el concepto de educación va mucho más allá del marco institucional escolarizado), y a la vez, realizar una búsqueda afanosa y permanente de formas novedosas, de alternativas y de recursos nuevos, para la educación.[7]

A continuación, y a modo de homenaje al Informe Faure, procurando promover la reflexión y la acción, extractamos un pasaje del mismo, conteniendo las veintiuna ideas rectoras.

Comité Editorial

[7] *el subrayado es nuestro*

1. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

APRENDER A SER
"Elementos para las estrategias contemporáneas"[8]

Edgar Faure
Felipe Herrera
Abdul-Razzak Kaddoura
Henri Lopes
Arthur V. Pétrovski
Majad Rahnema
Frederick Champion Ward
UNESCO

Innovaciones y búsqueda de alternativas

Dado el estado actual de cosas, y habida cuenta del aumento de las posibilidades y de las experiencias ya adquiridas, no basta generalmente emprender reformas parciales por importantes que sean; es necesario innovar y contemplar alternativas fundamentales, llegando a los conceptos y estructuras mismas de la educación.

1. Idea rectora de las políticas educativas

Principio: Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa (…)

Recomendación: Proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo.

[8] Selección del Capítulo 8, Alianza Universidad, [1972: 264-308]

Comentario: Esta idea, naturalmente, diferirá mucho en sus aplicaciones. Dado el espíritu de este informe, podemos decir que incluso podría recibir tantas aplicaciones diferentes como países hay en el mundo. También debe quedar claro que su extensión inicial y su progresión no serán iguales en todos los países. Pero estamos convencidos de que por doquier, en todos los países del mundo e incluso allí donde todavía no existe plena conciencia del problema, la cuestión de la educación permanente, de la dirección a tomar y las vías a seguir para llegar a ella constituye el problema decisivo del momento actual. (…)

2. Redistribución de las enseñanzas

Principio: Restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y en el espacio. (…)

Recomendación: Las instituciones y medios educativos deben multiplicarse y hacerse más accesibles; deben ofrecer unas posibilidades de elección mucho más diversificadas. La educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular.

Comentario: La demanda de educación, de formación y de instrucción es hoy día tan grande, y será de tales proporciones el día de mañana, que no puede ser absorbida en los límites de los sistemas institucionales actuales los cuales por está razón deben ser despejados interiormente y abiertos exteriormente. Esto supone una reestructuración global de la enseñanza y de los enseñantes dentro del enfoque general siguiente:

-una educación de los niños en su edad temprana que ponga a contribución la acción del medio ambiente sobre el niño de manera que asegure las condiciones más favorables para su pleno desenvolvimiento tanto físico como mental:

-una enseñanza elemental y múltiple para uso no sólo de los niños y adolescentes, sino también de aquellos adultos que puedan sentir necesidad de ella a cualquier edad. Una enseñanza que además de impartir los conocimientos básicos tenga por finalidad enseñar a percibir y comprender el mundo; que tienda a despertar a todas las edades -sobre todo en el niño para toda su vida- el gusto de instruirse e informarse, de plantear y plantearse cuestiones, desarrollando la observación, el juicio y el sentido crítico; que se dirija, en fin, a suscitar el sentido de pertenencia a la colectividad y de responsabilidad creadora de cada uno frente a sí mismo y frente a los demás;

-una enseñanza post-elemental cuyo objeto sea menos el proporcionar acceso a la universidad que el preparar a los adolescentes para la vida activa y salvaguardar, en quienes se detengan temporalmente en este escalón, la esperanza de acceder en cualquier momento a una enseñanza postsecundaria y/o una formación profesional (escolar o extraescolar) de nivel superior;

-una enseñanza superior a la cuál se pueda acceder por numerosas vías y participar a cualquier edad, bajo múltiples formas, en especial a los fines de un perfeccionamiento continuo;

-una educación de circunstancias, en función de las necesidades momentáneas o permanentes de cada uno, a todas las edades de la vida. (…)

3. Desformalización de las instituciones

Principio: La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido. (…)

Recomendación: Permitir a cada uno escoger su camino con mayor libertad en un marco más elástico que el que existe en muchos países, sin estar obligado, caso de dejar la fila, a renunciar para toda la vida a los servicios de la instrucción. Comentario: La libertad de elección debe referirse a los medios y a los métodos: la enseñanza a jornada completa, la enseñanza a jornada parcial y la enseñanza por correspondencia; así como las múltiples formas de autodidaxia recurriendo directamente a las fuentes de información (con o sin ayuda a los medios modernos de comunicación) deben ser considerados todos como igualmente válidos e intercambiables a gusto del interesado, ya que en buena lógica lo único que importa es el resultado final.

Por regla general, la enseñanza elemental deberá ser más uniforme que la enseñanza ulterior, aún cuando sea deseable instituir desde el comienzo posibilidades de diversificar los contenidos (según el ambiente o la persona) e individualizar en cierta medida los métodos y el ritmo de aprendizaje. A medida que crece y su juicio adquiere madurez, el sujeto debería tener una mayor posibilidad para escoger combinar por sí sus materias de estudio. Así sería más fácil juzgar la capacidad personal de los alumnos en las diferentes disciplinas y clasificarles en función de sus intereses reales.

4. Movilidad y diversificación de las elecciones

Principio: Un sistema educativo global y abierto facilita la movilidad horizontal y vertical de los enseñados y multiplica sus posibilidades de elección. (…)

Recomendación: Abolir las barreras artificiales o anticuadas entre los diferentes órdenes, ciclos y niveles de enseñanza, así como entre la educación formal y la no formal; implantar gradualmente, y primero para ciertas categorías de la población activa, posibilidades de educación iteractiva (de educación recurrente).

Comentario: Esto supone: una circulación más libre, más amplia, desde la cima a la base, de un grado a otro y de un establecimiento a otro; organizar, de una parte, múltiples tareas, y de otra, libres vías laterales de acceso; la posibilidad, para cada individuo, al final de la escolaridad obligatoria, bien de proseguir estudio, bien de orientarse a la vida activa, (sin perder por ello la perspectiva de ulteriores estudios), bien de corregir el resultado eventualmente defectuoso de la primera enseñanza; la posibilidad de emprender estudios superiores sin haber seguido previamente la enseñanza formal tradicionalmente exigida; amplia movilidad

de un tipo de enseñanza a otro, así como con destino o procedente de los sectores de la producción y de la colectividad; amplias posibilidades prácticas, ofrecidas a los jóvenes y a los adultos, para combinar empleo y educación.

Esto supone que cada uno pueda abandonar y reintegrarse al circuito educativo a su conveniencia, que la legislación en materia de educación y trabajo sea más ágil; que se eliminen las barreras abusivas entre los diferentes tipos de instituciones educativas; que se extienda gradualmente a los adultos, al menos en principio y dentro de las posibilidades financieras, el beneficio de la ayuda material concedido a los jóvenes; que se multipliquen las posibilidades de permiso para quienes deseen reanudar o comenzar estudios, lo cuál implica definir claramente las obligaciones del patrono en orden a ausencias motivadas por estudios en jornada parcial, o prácticas, o investigaciones.

El estudio organizado de modo continuo no es, individualmente, la única fórmula concebida, sobre todo al nivel universitario: las interrupciones entre ciclos o en el curso de un ciclo aparecerán cada vez más como perfectamente admisibles e incluso como convenientes desde el punto de vista psicológico y cultural.

Así se reafirma la noción de "educación recurrente" (o educación interactiva), que tiende, por una parte, a resolver la contradicción entre escuela institucionalizada y educación no-institucionalizada integrándolas en un sistema coherente en el que se contemplen y armonicen y, por otra parte, a invalidar la concepción tradicional que pretende que toda la educación se imparta durante los primeros años de la vida, antes de entrar en la "vida activa". La aplicación consecuente de la idea de educación recurrente conduce sobre todo a reconocer a todo trabajador el derecho a entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa. (…)

5. Educación en la edad preescolar

Principio: La educación de los niños en la edad preescolar es un requisito previo esencial de toda política educativa y cultural. (…)

Recomendación: El desarrollo de la educación de los niños en edad preescolar debería inscribirse entre los objetivos principales de la estrategia educativa de los años setenta.

Comentario: Es indudable que no se trata de consagrar recursos demasiado considerables a la educación de los niños en edad preescolar,

en detrimento de los niños en edad escolar. Es difícil, quizá imposible, crear escuelas maternales, jardines de infancia, etc., en los medios rurales d e población dispersa, y por otra parte también el coste de estas instituciones, los problemas de personal, la resistencia administrativa,
psicología y de otras clases, impiden con frecuencia recurrir a estas fórmulas de tipo escolar.

Se trata, por tanto, de organizar de una manera ágil y libre la educación de los niños en edad preescolar (a partir de los dos o tres años), buscando los mejores medios para asociar la familia y la comunidad local a las tareas y a los gastos (lo que implica la formación de cuadros relativamente poco numerosos encargados de organizar en su sector la educación preescolar de manera informal, y la instrucción de las propias familias por medio de escuelas para padre y otras instituciones semejantes). Se trata también de poner a contribución los medios de comunicación para masas, que pueden presentar grandes servicios allí donde se preocupen de extender sin demora la enseñanza preescolar a un gran número de niños, en especial a los niños que viven en ambientes de escasa impregnación cultural. (…)

6. Enseñanza elemental

Principio: La educación elemental, a jornada completa siempre que sea posible o bajo otras formas cuando no lo sea, debe ser efectivamente asegurada a todos los individuos. (…)

Recomendación: Las políticas educativas de los años setenta deberían inscribir en la primera línea de sus objetivos estratégicos la generalización de la educación elemental bajo formas diversas según las posibilidades y las necesidades.

Comentario: Además del enorme esfuerzo hecho a fin de que sea una realidad en el mundo entero la enseñanza primaria para todos – esfuerzo de gran envergadura que debe, naturalmente, ser proseguido con energía y que lo será con toda seguridad-, parece posible remediar en gran medida el perjuicio sufrido por las generaciones actuales a condición de establecer un juicioso equilibrio entre diversas fórmulas: enseñanza primaria completa a plena jornada; enseñanza primaria completa a jornada parcial o a un ritmo adecuado; educación elemental incompleta para niños y adultos; programas especiales para los jóvenes ente los doce y los dieciséis años, en especial aquellos que no hayan sido anteriormente escolarizados.

Aunque tales fórmulas no

encuentren aplicación de manera idéntica en todos los países y revistan evidentemente una particular significación económica, financiera y social en los países en vías de desarrollo, no carecen de interés en los países desarrollados. Así la enseñanza en períodos alternados puede allí dar resultados muy positivos, y la enseñanza a ritmo educado, que tiene normalmente el efecto de escalonar los estudio primaros y post-primarios a través de un período más largo, ayuda a resolver el delicado problema de la edad de entrada en la vida activa, problema que preocupa un tanto en todos los países a educadores y gobiernos.

7. Ampliación de la educación general

Principio: El concepto de enseñanza general debe ampliarse en forma que englobe efectivamente el campo de los conocimientos socioeconómicos, técnicos y prácticos de orden general. (…)

Recomendación: Tender a abolir las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza –general, científico, técnico y profesional-, confiriendo a la educación, desde la primaria y la secundaria, un carácter simultáneamente teórico, tecnológico, práctico y manual.

Comentario: Si se quiere que la educación llamada general llegue a serlo verdaderamente, es indispensable desarrollar la educación tecnológica. Si se quiere dar todo su valor educativo a la enseñanza general es preciso preocuparse por armonizar la formación intelectual y la formación manual y mantener una correlación constante entre el estudio y el trabajo. Sin embargo, la educación tecnológica no se limita al estudio de las leyes científicas y de sus aplicaciones ni al de los medios técnicos aplicados. Para que la educación tecnológica cobre todo su sentido debe practicarse un doble cambio en sus formas usuales: por una parte, la enseñaza tecnológica debe encontrar un sitio en la enseñanza de las lenguas, de la historia, de la geografía, de la sociología, de la vida comunitaria, etc., y no sólo como un complemento de la enseñanza de las ciencia físicas y naturales; por otra parte, los problemas tecnológicos deben ser tratados en relación con numerosos aspectos de la vida: la tecnología y el trabajo, la tecnología y el ocio, la tecnología y los mecanismos de la sociedad, la tecnología y las comunicaciones, la tecnología y el medio ambiente, etcétera. (…)

8. Optimización de la movilidad profesional

Principio: En lo que concierne a la preparación para el trabajo y para la vida activa, la educación debe tener por finalidad no sólo formar a los jóvenes para el ejercicio de un oficio determinado, sino, sobre todo, ponerles en situación de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo: debe tender así a optimizar la movilidad y a facilitar la reconversión profesional. (…)

Recomendación: Desarrollar, en el marco de la enseñanza secundaria, las escuelas de formación profesional o técnica; hacer seguir su enseñanza por una formación práctica en los lugares de trabajo y, sobre todo, completar el conjunto de esta formación por una educación recurrente y un reciclaje.

9. Papel educativo de las empresas

Principio: La noción de la educación permanente, en el sentido pleno del término, implica que las

empresas sean investidas de amplias funciones educativas. (…)

Recomendación: Interesa colmar el foso que subsiste demasiado a menudo entre los establecimientos de enseñanza y las empresas, tanto públicas como privadas, que constituyen un elemento primordial del sistema global de educación; su papel no debería limitarse a la formación de obreros, sino extenderse lo más posible a la formación de técnicos y a la investigación.

Comentario: En efecto, hasta en los países donde la formación inicial se considera como una de las funciones primordiales del sistema escolar, las empresas conservan o adquieren ciertas responsabilidades importantes en materia de formación y contribuyen así al esfuerzo nacional de educación.

Los jóvenes trabajadores salidos de la enseñanza profesional o técnica tienen necesidades de una formación complementaria y deben aprender a adaptarse a las condiciones y al ritmo del trabajo industrial: y no pueden hacerlo más que en el seno de una empresa.

Es igualmente a las empresas a las que incumbe lógicamente la responsabilidad de diversos tipos de formación ulterior: especialización, perfeccionamiento, formación con vistas a la promoción, reciclaje, formación de los cuadros y mandos intermedios, etc.

Una estrecha colaboración entre los establecimientos industriales y los establecimientos de educación es además condición esencial si se quiere que estos últimos adapten su enseñanza lo más racionalmente posible a las necesidades de la economía.

En muchos países hay empresas –tanto públicas como privadas- que afectan una parte de sus beneficios a la educación y al aprendizaje de su personal y de sus cuadros. Esta práctica debería adoptarse con mayor frecuencia. (…)

10. Diversificación de la enseñanza superior

Principio: La expansión de la enseñanza superior debe acarrear un amplio desarrollo de múltiples instituciones capaces de responder a necesidades colectivas e individuales cada día más numerosas. (…)

Recomendación: Promover, para el conjunto de la enseñanza postsecundaria, una diversificación muy amplia de las estructuras, de los contenidos y de las categorías de usuarios.

Comentario: Esto implica la multiplicación de las enseñanzas, la introducción de ciclos cortos al lado de ciclos largos, la creación de establecimientos de pequeña dimensión

para fines y necesidades específicos o locales: colegios, escuelas técnicas, "universidades libres", etcétera.

Otras instituciones deberían dispensar una formación paraprofesional y técnica de nivel medio, perfectamente adaptada a las condiciones del mercado de trabajo. Las condiciones de admisión deberían ser liberales, no formalistas, es decir, centradas en las motivaciones y el porvenir profesional de los candidatos más que en los diplomas oficiales.

Esto supone, por otra parte, que se conceda mucha más atención que en el pasado a la formación de los cuadros a todos los niveles. A este respecto, la fórmula de los "centros de excelencia" parece interesante, sobre todo para los países en vías de desarrollo, a condición de que se sitúen efectivamente a un nivel conforme a las normas internacionales. La inserción de tales instituciones completadas por centros multidisciplinarios y escuelas e institutos profesionales de tecnología, agronomía, medicina, gestión etc., según el caso, parece llamada a responder positivamente, sin consecuencias presupuestarias demasiado importantes, a las necesidades económicas de la nación y a las perspectivas de futuro del sistema educativo, y ello de un modo mejor que mediante instituciones "de prestigio", menores y mal adaptadas a las condiciones reales.

Esto implica finalmente que el acceso a los establecimientos de enseñanza superior esté abierto no sólo a los estudiantes "regulares", sino a una clientela mucho más vasta: antiguos diplomados, cuadros y trabajadores deseoso de perfeccionarse o de reciclarse, etcétera.

La aplicación de estos mismos principios puede naturalmente diferir según el grado de desarrollo y de industrialización de los países; indudablemente cada día será más necesario estudiar los diferentes modelos posibles con arreglo a los cuales los países en vías de desarrollo –y sobre todo los países menos desarrollados- podrían mejorar, diversificar y en algunos casos crear su sistema postsecundario. (…)

11. Criterios de acceso

Principio: El acceso a los diferentes tipos de enseñanza y a las funciones profesionales debería depender exclusivamente de los conocimientos, capacidades y aptitudes de cada uno, sin que se establezca una jerarquía rígida entre los conocimientos escolares y la experiencia adquirida por la práctica profesional o el estudio personal. (…)

Recomendación: A medida que los sistemas de educación se diversifiquen y se multipliquen las vías de acceso, de salida y de reinserción,

la obtención de diplomas y títulos universitarios debería estar cada vez menos ligada a la realización de unos cursos determinados; los exámenes deberían servir esencialmente para comparar las competencias logradas, en condiciones diferentes, por sujetos de procedencias diversas, para marcar no una meta sino un punto de partida y para ayudar a que cada uno se juzgue a sí mismo acerca de la eficacia de sus métodos de estudio; los procedimientos de evaluación deberían tender a medir tanto los avances personales del sujeto como el grado de conformidad de su saber con las normas preestablecidas.

Comentario: Una evaluación real de los resultados obtenidos por el alumno o el estudiante debe fundarse menos en las indicaciones sumarias proporcionadas por un examen que en la observación de su trabajo durante todo el período de estudio considerado. Debe tener en cuenta más el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales (razonamiento y juicio crítico, aptitud para resolver problemas) que el volumen de los conocimientos almacenados. Los modernos métodos de aprendizaje (enseñanza programada o asistida por ordenador, enseñanza televisada, laboratorios de lenguas y otros medos autodidácticos) permiten organizar los exámenes de un modo diferente.

Por último, es de prever que la atribución de puestos de trabajo se hará cada día más a menudo en función no de diplomas escolares o universitarios producidos por los candidatos, sino sobre la base de una evaluación concreta de su aptitud para realizar tales o cuales fines, siendo con esta óptica asumida la responsabilidad de la selección principalmente por los patronos. En una palabra, si la evaluación y el control de los resultados obtenidos se realizan de otra manera, los exámenes podrán entonces jugar el papel de instrumento de liberación de los hábitos de enseñanza ancestrales y de los criterios de cualificación profesional.

12. La educación de los adultos

Principio: El resultado normal del proceso educativo es la educación de los adultos. (…)

Recomendación: Hacer del desarrollo rápido de la educación de los adultos, escolar y extraescolar, uno de los objetivos primordiales de la estrategia educativa en los diez años próximos.

Comentario: Dado el déficit que existe en relación con las necesidades educativas y culturales de los adultos, lo que se trata de dar en este campo no son pasos, sino verda-

deros saltos; esto sólo será posible a condición de recurrir a los esfuerzos y recursos de todo tanto en la esfera privada como pública, lo mismo individual que colectivamente, es decir:

- utilizando la totalidad de los establecimientos escolares existentes (escuelas primarias pero también los establecimiento secundarios y técnicos) para la educación de los adultos; abriendo a los adultos el acceso a los establecimientos de enseñanza superior;

- Creando instituciones especiales para la educación de los adultos o armonizando las actividades de tipo extraescolares para facilitar la inserción de aquéllos en la vida y el ejercicio de sus funciones de ciudadanos, de productores, de consumidores, de padres:

- Creando condiciones favorables a la organización de actividades educativas, colectivas o individuales; fomentando la autodidaxia; desarrollando iniciativas espontáneas; poniendo el conjunto de los medios de educación a disposición del máximo número de adultos.

Esta acción tridimensional no podría concebirse sin las aportaciones financieras y técnicas de los poderes públicos y del sector económico (industrial y agrícola). Pero una gran parte de los esfuerzos a realizar en este dominio corresponde a la iniciativa de los grupos, asociaciones e individuos. Esta función de la iniciativa privada constituye una garantía esencial del respeto a las libertades y pluralidades y favorece la innovación pedagógica.

13. Alfabetización

Principio: La alfabetización no es más que un "momento" y un "elemento" de la educación de los adultos. (…)

Recomendación: Debe asignarse un lugar importante a la alfabetización en todo programa concerniente a las poblaciones adultas en todos los países donde exista todavía un amplio analfabetismo. La acción debe orientarse en dos sentidos: con prioridad hacia la alfabetización funcional de las categorías de la población activa fuertemente necesitadas de ella; hacia la alfabetización masiva cuando las condiciones se presenten a ello, y allí sobre todo donde las condiciones sociales del desarrollo – político, económico y cultural favorezcan una participación activa de grandes capas de la población.

Comentario: Toda acción alfabetizadora motivada por y orientada hacia las salidas debe articularse sobre los objetivos del desarrollo del país o del medio ambiente. Su volumen debe ser proporcional al del

esfuerzo del desarrollo socio-económico, cuya estrategia debe determinar la estrategia de la alfabetización. Esta no debe tender sólo a difundir un medio de comunicación, sino al mismo tiempo a divulgar conocimientos directamente útiles y modos de comportamiento.

Una campaña masiva de alfabetización se justifica en la medida en que ayuda a las poblaciones a participar en la transformación de su medio ambiente. Para evitar las decepciones del pasado interesa que los programas de alfabetización puestos en práctica en numerosos países estén ligados a la iniciación a la vida cívica y al trabajo.

Estas campañas deberían ir precedidas, apoyadas, acompañadas y seguidas de un amplio despliegue de información radiofónica y televisada.

14. Autodidaxia

Principio: La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo. (…)

Recomendación: Insertar en todos los sistemas de educación, instituciones y servicios encargados de ayudar al aprendizaje individual: laboratorios de idiomas o de formación técnica, centros de documentación, bibliotecas y servicios bibliotecarios diversos, bancos de datos, auxiliares de enseñanza programada e individualizada, auxiliares audiovisuales, etc.

Comentario: Objetivo hasta ahora descuidado con demasiada frecuencia, el autodidactismo tiene también su puesto de las estrategias educativas de todos los países, aún cuando actualmente se hallen todavía mal equipados para responder a aquél. Lo esencial es adoptar medidas concretas en este sentido, incluso limitándolas en una primera etapa, si fuera necesario, a las necesidades de las categorías prioritarias.

15. Tecnología educativa

Principio: El efecto acelerador y multiplicador de las nuevas técnicas de reproducción y de comunicación es una condición primordial para la realización de la mayoría de las innovaciones. (…)

Recomendación:

1) Que desde el primer momento se tenga en cuenta en la concepción y planificación general de los sistemas educativos la contribución posible de las técnicas nuevas, con la perspectiva de un proceso unificado que busque la máxima eficacia de los medios y recursos disponibles.

2) Que se adopten, para la puesta en práctica de sistemas con soporte tecnológico, estrategias diferenciales según el nivel de desarrollo económico.

Comentario: Esto significa que la estrategia adoptada en materia de tecnología educativa debe depender: de la naturaleza del sistema de educación, de los recursos de que éste disponga, del tipo de medios tecnológicos aplicado y del sector educativo al que se apliquen.

La integración de la tecnología (tanto al nivel del individuo que estudia, del grupo que aprende, de la institución educativa o de la comunidad nacional) debería permitir la evolución de los sistemas educativos hacia <<sistemas abiertos>>, introduciendo en ellos redes de distribución de información cada vez más numerosas, memorias más potentes y mecanismos de control y de evaluación de eficacia creciente. En lo que concierne a la elección de medios tecnológicos, la solución de los <<multi-media>>, es decir, de un conjunto de medios utilizados de un modo concertado e integrado, presenta ventajas considerables.
Instrumentos de distribución instantánea, generalizada y barata, como la radio, deberían emplearse con mayor amplitud para la enseñanza de masas, sobre todo al nivel de la enseñanza elemental y rural; en cambio, los sistemas de comunicación avanzados, que precisan de una combinación de soportes, podrían útilmente implantarse en países o a niveles donde puedan ser a la vez financiados e integrados (por ejemplo, la enseñanza técnica superior). Finalmente, las tecnologías adaptadas originales (tecnologías intermedias) deberían desarrollarse y utilizarse mucho más que hasta ahora; deberían fomentarse in situ en los casos en que la prioridad se otorga al desarrollo del medio ambiente.

La tecnología educativa debería, en primer lugar, aplicarse en los sectores menos agobiados por estructuras arcaicas que amenazan con provocar bruscos rechazos (sectores extraescolares, enseñanza a distancia), e incluso en los sectores sometidos a revisión urgente como consecuencia de fuertes presiones exteriores (enseñanza técnica, enseñanza superior). Para la educación escolar, los sistemas fundados en la integración de los medios tecnológicos constituyen una solución de recambio allí donde la expansión de los sistemas tradicionales se revele imposible.

16. Aplicación de nuevas técnicas

Principio. La aplicación amplia y eficaz de las tecnologías

educativas sólo es posible si se desarrolla, para acogerlas, un vasto movimiento en el seno del sistema educativo. (…)

Recomendación:

1) Modificar los programas de formación pedagógica en forma que los enseñantes estén dispuestos a asumir las funciones y los papeles nuevos que puedan incumbirles como resultado de la difusión de las tecnologías educativas.

2) Reservar una parte del crecimiento del presupuesto de educación al desarrollo racional de las nuevas tecnologías.

Comentario: Haría falta utilizar sistemáticamente todos los recursos de la tecnología educativa en los institutos para la formación del personal docente, y transformar progresivamente éstos en institutos de formación permanente abiertos con mayor amplitud a todas las personas venidas de otros sectores de la actividad y llamadas a cumplir las tareas educativas en jornada incompleta o de duración limitada. Tratándose de la formación profesional de los educadores, haría falta poner gran cuidado en prepararles para su papel de directivos en el seno de la tecnología nueva, e igualmente es necesario formar a todos los niveles especialistas en revisión de los objetivos y programas, en organización de sistemas, en evaluación y controles, en orientación escolar y aprendizaje, en producción de medios educativos impresos, programados y visuales, en técnicas de animación de grupos, etc. así como técnicos en la edición, en la producción y en el mantenimiento.

Por otra parte, las autoridades nacionales deberían adoptar medidas para que una parte del crecimiento anual regular de los presupuestos de educación determinada de antemano (por ejemplo, la mitad de este aumento durante varios años), se reserve para la puesta a punto de los medios más idóneos de aumentar rápidamente la eficacia del sistema educativo.

17. Identidad de la función docente

Principio: La profesión docente no estará en situación desempeñar su misión en el futuro sino a condición de estar dotada y de dotarse a sí misma de una estructura mejor adaptada a la naturaleza de los sistemas de educación modernos.

Recomendación: Adoptar medidas en el plano legislativo, profesional, sindical y social a fin de reducir gradualmente, y de acabar por abolir, las distinciones jerárquicas mantenidas sin razón válida entre las categorías de docentes.

Comentario: La función do-

cente es siempre la misma en su esencia, en su nobleza y en su vocación. Será también la misma en sus medios y en sus técnicas. Cada uno escogerá su especialidad según la preferencia que le lleve a dirigirse a inteligencias infantiles, o adolescentes, o adultas, o según su gusto (que puede cambiar en los diferentes períodos de su vida personal y familiar) de vivir en el campo o en una ciudad pequeña, o en una metrópoli, sin que el ascenso, con sus ventajas de dinero y de consideración, le haga gravitar inexorablemente hacia las ciudades más grandes, hacia el establecimiento con mayor matrícula, hacia el ciclo más alto o hacia el curso más adelantado en cada ciclo.

18. Formación de los enseñantes

Principio: Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción. (…)

Recomendación: Modificar profundamente las condiciones de formación de los enseñantes, a fin de formar esencialmente educadores más que especialistas en la transmisión de conocimientos programados; adoptar el principio de un primer ciclo de formación acelerada seguido de ciclos de perfeccionamiento.

Comentario: La formación de los educadores del mañana deberá orientarse en dos direcciones: hacia la especialización, para una cantidad determinada de futuros profesionales de la educación preescolar), pedagogos escolares, maestros de enseñanzas técnicas, especialistas en educación de niños con algún handicap, andragogos, etc.); hacia las funciones de educadores-animadores, para el conjunto de los alumnos-maestros, todos los cuales deben, al menos en principio, ser capaces de ejercer su actividad profesional a la vez con niños y con adultos en la escuela y fuera de la escuela.

Pero las competencias exigidas en el futuro en el dominio de la educación están lejos de limitarse a esto. Habrá necesidad de especialistas en materiales de enseñanza, en equipos autodidácticos, en la utilización de las técnicas educativas, en auxiliares audiovisuales, etc., así como de animadores de centros comunitarios, de psicólogos, de administradores de un tipo nuevo, de especialistas en análisis de sistemas,

etc.
Queda por decir que la mutación fundamental que provoca la formación de los educadores se refiere al hecho de que éstos tendrán en lo sucesivo como tarea esencial la de educar la personalidad y abrir el acceso al mundo real.

19. Educadores convencionales y no convencionales

Principio: El desarrollo continuo del sector de la educación tiende a extenderla hasta alcanzar las dimensiones de una función de la sociedad toda, a la cual deben asociarse categorías cada vez más numerosas de la población. (…)

Recomendación: Recurrir, además de a los enseñantes profesionales de otros dominios (obreros, técnicos, mandos, etc.); recurrir también al concurso de alumnos y estudiantes, en condiciones tales que se eduquen ellos mismos al instruir a otros y se penetren de la idea de que toda adquisición intelectual comporta, para su beneficiario, el deber de compartirla con otros.

Comentario: En concreto, la cuestión que se plantea es la de aumentar el número de auxiliares voluntarios o semivoluntarios en las actividades escolares y educativas en general. Estos auxiliares tienen por misión no sólo el asumir la máxima responsabilidad posible en los sectores que no pertenecen a la enseñanza, a fin de *"permitir que los docentes se dediquen a enseñar*, sino, además, el contribuir con su experiencia a la práctica de la enseñanza. A este efecto deben recibir una corta formación complementaria necesaria para la ejecución de las tareas educativas.

20. Lugar del alumno en la vida escolar

Principio: Contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no éste quien deba plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza. (…)

Recomendación: Declarar como principio que el enseñado ocupa el centro del acto educativo, que a medida que va adquiriendo madurez debe ser cada vez más libre de decidir por sí lo que quiere aprender y además dónde quiere instruirse y formarse. Si en el plano del contenido y de los métodos el enseñado debe plegarse a ciertas obligaciones de orden pedagógico y socio-cultural, éstas deberán definirse teniendo en cuenta sobre todo la libre elección, las disposiciones psicológicas y las motivaciones de quienes aprenden.

Comentario: La libertad de

elección de los alumnos va necesariamente paralela con la aceptación de ciertas responsabilidades para con ellos mismos y con la colectividad escolar. Deben ser estimulados desde su primera infancia a participar de la organización de la vida escolar. Deberían poder discutir las reglamentaciones que rigen sus deberes y sus derechos, y estas reglamentaciones deberían gradualmente perder rigidez.

El mismo razonamiento se aplica al contenido de la educación y a los métodos educativos. El enseñado, sobre todo en edad adulta, debe ser libre para escoger el establecimiento de enseñanza al que desee asistir y el tipo de formación que quiera adquirir; debe poder entrar en el sistema educativo al nivel que le convenga y seleccionar las materias facultativas y complementarias que le interesen. Sin embargo, en los establecimientos escolares el conjunto de las disciplinas obligatorias, o al menos una gran parte de ellas, vienen determinadas en función de los objetivos que el establecimiento se ha fijado desde el punto de vista del contenido de las disciplinas y de consideraciones metodológicas generales. Pero esto no impide en forma alguna que se amplíen las posibilidades de opción individual.

21. Responsabilidad de los alumnos

Principio: Todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a uno población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales. (…)

Recomendación: Los enseñados, jóvenes y adultos, deben poder ejercer responsabilidades en cuanto sujetos, no sólo de su propia educación, sino de la empresa educativa en su conjunto.

Comentario: El grado de participación en el acto educativo no aumenta sólo en función de la edad del sujeto; difiere también naturalmente según los sectores: la responsabilidad de quienes aprenden es máxima para todo cuanto concierne a sus intereses sociales, culturales o materiales; es menor cuando se trata de programas y de métodos, y en general sólo puede ser más restringida en lo referente a cuestiones financieras o al reclutamiento del personal docente. La participación de los alumnos debe poder ejercerse por separado o en asociación con los enseñantes, los padres y otros participantes. (…)

DIRECTRICES DE LA UNESCO PARA EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL

Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida
© UIL 2012

1. Introducción

El aprendizaje a lo largo de toda la vida ha sido central para la misión de la UNESCO que consiste en promover el derecho de cada persona a la educación. El Informe Faure –Aprender a ser, 1972– y el Informe Delors –La educación encierra un tesoro, 1996– contribuyeron al desarrollo de políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida y a la creación de sociedades del aprendizaje en los Estados Miembros de la UNESCO. Articulando el aprendizaje formal, no formal e informal, el aprendizaje a lo largo de toda la vida enfatiza la integración del aprendizaje y la vida, en contextos vitales amplios tales como la familia y la comunidad, el estudio, el trabajo y el ocio, y a lo largo de la vida de una persona.

Hoy, en un mundo complejo y rápidamente cambiante, es necesario que las personas adquieran y adapten sus competencias (conocimiento, habilidades y actitudes) mediante todas las formas de aprendizaje a fin de enfrentar diversos desafíos. Sin embargo, los sistemas de calificación en muchas sociedades todavía se concentran en el aprendizaje formal en instituciones educativas. El resultado es que una gran parte del aprendizaje de las personas no es reconocido, por lo que la motivación y la confianza de muchas de ellas para proseguir aprendiendo no son bien promovidas. Esto conduce a una gran subutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad.

Por consiguiente, los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos en el curso de su vida en contextos no formales e informales necesitan ser hechos visibles, evaluados y acreditados.

La demanda de reconocimiento, validación y acreditación (en adelante RVA) de todas las formas de aprendizaje concentrada en los resultados del aprendizaje no formal e informal fue manifestada en el Marco de acción de Belém, aprobado por 144 delegaciones de los Estados Miembros de la UNESCO en la Sexta Conferencia de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) en el Brasil, en diciembre de 2009. Se instó a la UNESCO a elaborar directrices sobre todos los resultados del aprendizaje, incluyendo los adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, de manera que fueran reconocidos y validados. Al mismo tiempo, los Estados Miembros se comprometieron a instaurar o mejorar las estructuras o mecanismos para el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje mediante el establecimiento de marcos de referencia de equivalencia.

2. Visión

El RVA del aprendizaje no formal e informal es un instrumento clave para hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad. Hace visible y valoriza las competencias ocultas y no reconocidas que las personas han obtenido mediante diversos medios y en diferentes etapas de su vida. La valoración y el reconocimiento de estos resultados del aprendizaje pueden mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de las personas, motivándolas a proseguir el aprendizaje y fortalecer sus oportunidades en el mercado de trabajo. El RVA puede ayudar a integrar a amplios sectores de la población en un sistema de educación y formación más abierto y flexible, así como a construir sociedades inclusivas.

3. Propósitos

El objetivo global de estas directrices es proponer principios y mecanismos que puedan ayudar a los Estados Miembros a desarrollar o mejorar sus estructuras y procedimientos para reconocer los resultados de todas las formas de aprendizaje, especialmente del aprendizaje no formal e informal.

Más específicamente, los propósitos son:

- defender activamente la importancia del reconocimiento del valor del aprendizaje no formal e informal;
- formular una concepción

común del RVA y delinear las principales consideraciones para instaurar un sistema nacional de RVA;

- apoyar a los Estados Miembros en la elaboración de instrumentos, estándares y mecanismos para identificar, documentar, validar y reconocer los resultados del aprendizaje no formal e informal; y

- crear una plataforma internacional para facilitar y asegurar un diálogo continuo sobre el RVA entre los Estados Miembros.

4. Principios

- *Asegurar la equidad y la inclusividad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje.* Cada persona debe tener el derecho a acceder y participar en cualquier forma de aprendizaje que responda a sus necesidades, así como a hacer visibles y valorables los resultados de su aprendizaje.

- *Promover la igualdad de valor de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal.* Las competencias que cada persona ha acumulado mediante el aprendizaje no formal e informal deben ser tratadas en pie de igualdad con aquellas obtenidas mediante el aprendizaje formal.

- *Asegurar la centralidad de las personas en el proceso de RVA.* El proceso debe respetar y reflejar las necesidades de las personas y su participación debe darse voluntariamente.

- *Mejorar la flexibilidad y apertura de la educación y la formación formal.* Los sistemas de educación y formación deben considerar diversas formas de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y experiencias de los educandos.

- *Promover el aseguramiento de la calidad en todo el proceso de RVA.* Es indispensable que los criterios y procedimientos para evaluar y validar el aprendizaje no formal e informal sean pertinentes, fiables, justos y transparentes.

- *Fortalecer las alianzas entre todos los actores interesados.* Es importante destacar una responsabilidad compartida desde el diseño hasta la implementación y evaluación del sistema de RVA.

5. Áreas clave de acción a nivel nacional

5.1. Instaurar el RVA como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida

El aprendizaje a lo largo de toda la vida va más allá de la educación y la capacitación formal. Incluye el aprendizaje en el trabajo, en la familia y la comunidad, así como

durante el tiempo de ocio. Una estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida se propone facilitar a las personas el acceso a competencias que les posibiliten seguir un aprendizaje continuo, ingresar al mercado de trabajo y lograr la movilidad profesional y social. Esa estrategia sería incompleta si no incluyera el RVA de las competencias o resultados obtenidos en todos los contextos de aprendizaje.

En este marco se sugiere que los Estados Miembros:

1) formulen una estrategia nacional de aprendizaje en la que el RVA del aprendizaje no formal e informal sea un pilar clave y un medio para mejorar la realización, el acceso y la movilidad personal en la educación y el mercado de trabajo;

2) faciliten el desarrollo de referencias o estándares nacionales que integren el RVA del aprendizaje no formal e informal y, basándose en el contexto nacional, establezcan un marco nacional de referencia de calificaciones (MNRC); y

3) elaboren equivalencias entre los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal en el marco nacional de referencia o estándares de calificaciones mediante una concepción común de los resultados del aprendizaje.

5.2. Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos

Cuando estén disponibles y sean accesibles, los procesos de RVA deben permitir que amplios sectores de la población cuenten con resultados de su aprendizaje evaluados, validados y reconocidos, independientemente de que hayan sido adquiridos de manera no formal o informal. Esto estimula a las personas para que prosigan el aprendizaje, los empodera y les permite que devengan más activos en el mercado de trabajo y en la sociedad en general. Especialmente en el caso de los sectores desfavorecidos, puede crear condiciones más equitativas en materia de educación y formación.

En este contexto, se sugiere que los Estados Miembros:

1) elaboren procedimientos que identifiquen, documenten, evalúen, validen y acrediten los resultados del aprendizaje, prestando debida consideración a los resultados del aprendizaje experiencial, autodirigido o a otras formas de aprendizaje no estandarizadas fuera de las instituciones de educación y capacitación formal;

2) utilicen tanto la evaluación formativa (que presta más atención a la identificación, documentación, asesoramiento y orientación) como la sumativa (que se propone

explícitamente validar y reconocer los resultados del aprendizaje conducentes a la acreditación);

3) ofrezcan servicios de información, asesoramiento y orientación para clarificar los procedimiento para el RVA de manera que las personas puedan ser más conscientes de sus propias competencias, estar más motivadas para seguir aprendiendo y tener reconocido su aprendizaje; y

4) ofrezcan apoyo especial mediante dispositivos flexibles a las personas que abandonaron la escuela prematuramente, a los adultos con necesidades especiales de aprendizaje, a las personas y trabajadores con bajos niveles de educación, así como a quienes están excluidos del mercado de trabajo.

5. 3. Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y formación

En la mayoría de los casos, las calificaciones tradicionales de la educación y el aprendizaje formal han sido definidas con referencia a la duración fija, materia, niveles y localización del estudio. La integración del RVA en los sistemas formales destaca la importancia de lo que los educandos realmente saben, son capaces de hacer y comprender. Esta integración es crucial para crear pasarelas alternativas en sistemas de educación y formación abiertos y flexibles, que satisfagan las diversas necesidades de las personas.

En este contexto se sugiere que los Estados Miembros:

1) instauren un mecanismo para el sistema formal de educación y formación que preste mayor atención a la calidad de los resultados del aprendizaje;

2) creen conciencia y aceptación en los sistemas formales de educación y formación de los resultados del aprendizaje obtenidos en contextos no tradicionales;

3) utilicen el RVA para construir puentes entre los diferentes sectores de la educación y la formación, así como para promover la integración del aprendizaje formal, no formal e informal; y

4) elaboren enfoques para mejorar la interacción entre las instituciones educativas, las empresas y las organizaciones voluntarias para traducir los resultados del aprendizaje de las experiencias laborales y de vida en créditos o calificaciones.

5.4. Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados

El RVA interesa a los actores sociales de los diferentes sectores (instituciones de educación formal,

industria y empresas, actores asociados, proveedores de educación de adultos y organizaciones voluntarias) y depende de su compromiso para su funcionamiento fluido. Por consiguiente, es necesario crear una estructura que integre a todos los actores sociales interesados mediante el diálogo social y la construcción de consenso sobre los principios a fin de desarrollar, implementar y financiar sistemas nacionales de RVA.

En este contexto se sugiere que los Estados Miembros:

1) aseguren que todos los actores sociales interesados definan claramente sus papeles y responsabilidades en el establecimiento de una estructura nacional coherente y coordinada para supervisar el diseño, ejecución y aseguramiento de la calidad del sistema de RVA;

2) establezcan mecanismos para aprobar procedimientos, estándares e instrumentos fiables y de calidad, así como para adjudicar calificaciones;

3) faciliten la implementación del RVA mediante el establecimiento de procedimientos administrativos eficaces para recibir solicitudes, organizar la evaluación y suministrar retroalimentación sobre resultados, registro de resultados, adjudicación de calificaciones y el diseño de procedimientos de apelación; y

4) realicen esfuerzos para construir una infraestructura de RVA a nivel local de manera que sea accesible a las personas que viven, trabajan y aprenden, así como para hacer del RVA parte de las instituciones existentes en las comunidades.

5.5. Fortalecer las capacidades del personal del RVA

La calidad del RVA depende significativamente de la capacidad de los administradores, asesores, facilitadores, consejeros y otros practicantes para instaurar y mantener prácticas inclusivas de RVA. La formación en servicio y permanente del personal del RVA asegura la fiabilidad en las prácticas de RVA.

En este contexto se sugiere que los Estados Miembros:

1) aseguren las calificaciones, habilidades y competencias adecuadas del personal a cargo del RVA, permitiéndoles gestionar y efectuar los procesos de evaluación y validación en sus contextos socioeconómicos específicos; y

2) creen un sistema para la formación del personal a cargo del RVA y facilitar la existencia de redes para el aprendizaje mutuo a nivel local y nacional, así como entre países, para fortalecer sus competencias y desarrollar la mejor práctica

posible.

5.6. Diseñar mecanismos sostenibles de financiación

Si bien el RVA genera múltiples beneficios, el costo puede ser una barrera para su promoción, especialmente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los sectores desfavorecidos. Instaurar un mecanismo de financiación sostenible es clave para el establecimiento de un sistema de RVA. A fin de hacer accesible el RVA en una escala más amplia y a una mayoría de educandos, la financiación debe provenir de fuentes diversificadas.

En este contexto se sugiere que los Estados Miembros:

1) asignen suficientes recursos financieros para construir la infraestructura básica del sistema de RVA;

2) desarrollen mecanismos sostenibles de coparticipación en los costos en el que se integren múltiples actores sociales, es decir, los sectores público y privado, las comunidades, así como los educandos. La financiación pública y las contribuciones del sector privado a las instituciones educativas, así como los impuestos para la formación recaudados de las empresas también se deben utilizar para financiar la implementación del RVA;

3) organicen una prestación especial para facilitar el acceso a los mecanismos de RVA a una tasa reducida o gratuita a los grupos y personas vulnerables; y

4) efectúen análisis costo-beneficio para elaborar pruebas sobre los beneficios del RVA para las personas, las empresas, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

6. Compromisos de la UNESCO

En muchos Estados Miembros, el RVA de los resultados del aprendizaje no formal e informal es un esfuerzo nuevo. Dadas las complejidades que se presentan en la instauración de un sistema eficaz de RVA, existe la necesidad de fortalecer la cooperación y el fortalecimiento de capacidades en el plano internacional en este campo.

En este contexto, la UNESCO desempeñará un papel activo en las áreas siguientes para:

6.1. crear un observatorio de RVA a fin de recolectar y difundir las mejores prácticas en diferentes etapas del desarrollo de sistemas de RVA;

6.2. facilitar el diálogo de política, la conexión en redes y el intercambio de experiencias entre los Estados Miembros mediante actividades de aprendizaje entre pares y la cooperación entre actores sociales

clave en diferentes regiones;

6.3. facilitar estudios sobre diferentes sistemas, mecanismos, técnicas e instrumentos de RVA mediante la investigación cooperativa internacional en el campo del RVA; y

6.4. responder a los pedidos de los Estados Miembros para ofrecer asistencia técnica y fortalecimiento de capacidades a actores sociales y practicantes nacionales clave a fin de posibilitarles que instauren y operen sistemas de RVA.

Glosario

Reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de todos los resultados del aprendizaje es una práctica que hace visible y valora toda la amplia gama de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas han obtenido en diversos contextos, mediante distintos medios y en diferentes etapas de su vida.

- **Reconocimiento**: es un proceso que asigna un estatus oficial a los resultados o competencias del aprendizaje, lo que puede conducir al reconocimiento de su valor en la sociedad.

- **Validación:** es la confirmación por un órgano autorizado que los resultados o competencias del aprendizaje adquiridos por una persona han sido evaluados en relación con puntos o estándares de referencia mediante metodologías de evaluación predefinidas.

- **Acreditación:** es un proceso mediante el cual un órgano autorizado, basándose en la evaluación de los resultados o competencias del aprendizaje según diferentes propósitos y métodos, asigna calificaciones (certificados, diplomas o títulos) u otorga equivalencias, unidades de crédito o excepciones, o emite documentos tales como portafolios de competencias. En algunos casos, el término 'acreditación' se aplica a la evaluación de la calidad de una institución o programa como un todo.

Competencias y resultados del aprendizaje

- **Competencias:** indica un nivel satisfactorio de conocimientos, habilidades y actitudes, así como la capacidad para aplicarlas en una diversidad de situaciones.

- **Resultados del aprendizaje:** son los logros en términos de lo que un educando sabe, comprende y

es capaz de hacer como resultado de un proceso de aprendizaje.

Aprendizaje formal, no formal e informal

- **Aprendizaje formal:** ocurre en instituciones de educación y formación, es reconocido por las autoridades nacionales pertinentes y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones. El aprendizaje formal está estructurado según dispositivos tales como los currículos, las calificaciones y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje.

- **Aprendizaje no formal:** es el aprendizaje que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero más flexibles. Usualmente ocurre en contextos comunitarios locales, el lugar de trabajo y mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil. Por medio del proceso de reconocimiento, validación y acreditación el aprendizaje no formal puede conducir también a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.

- **Aprendizaje informal:** es el aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la familia, en el lugar de trabajo, en comunidades y es mediado por los intereses o actividades de las personas. Mediante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación las competencias obtenidas en el aprendizaje informal pueden ser visibles y contribuir a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.

En algunos casos, el término 'aprendizaje experiencial' se utiliza para referirse al aprendizaje informal que se concentra en aprender mediante la experiencia.

Calificaciones y Marcos nacionales de referencia de calificaciones

- **Calificación:** se refiere a lo que una persona está calificada para hacer. En las directrices, una calificación es un registro oficial (certificado, diploma, título) de logro de aprendizaje, que reconoce los resultados de todas las formas de aprendizaje, incluyendo el rendimiento satisfactorio en un conjunto de tareas relacionadas. También puede ser una condición que se debe lograr o completar a fin de que una persona pueda ingresar o ser promovida en una ocupación o en la prosecución del aprendizaje.

- **Marcos nacionales de referencia de calificaciones (MNRC):** son sistemas de equivalencia y clasificación de las calificaciones relacionadas con un conjunto de estándares nacionales o criterios aprobados que han sido elaborados por las autoridades públicas competentes. Los MNRC reconocen los resultados y

las competencias del aprendizaje obtenidos mediante todas las formas de aprendizaje.

Equivalencia

- **Equivalencia:** se refiere a un estado de igualdad de valor. El término se suele utilizar para asignar igual valor a las competencias que ha adquirido un educando fuera del sistema formal de educación y formación con el que se logra en el sistema formal de educación y formación.

Bibliografía

UIL. 2010. *"Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future."*
The final document of the Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) which was adopted on 4 December 2009.
Available from: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf
Existe versión española:

UIL. 2010. *"Marco de acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable".*
Documento final aprobado por la Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VI) el 4 de diciembre de 2009.
Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf

DELORS, J. y otros: *"Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century",* Paris: UNESCO, 1996.
Existe versión española:

DELORS, J y otros: *"Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro,"* Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

FAURE, E y otros: *"Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow",* Paris: UNESCO. Edición original: Faure, E. et al. 1972. Apprendre à être, Paris: UNESCO-Fayard. Existe versión española: Faure, Edgar et al. 1973. Aprender a ser. La educación del futuro, Madrid: Alianza Editorial.

Disponible à l'adresse suivante:
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf
Available from:
http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf
Disponible en:
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf

LA EDUCACIÓN NO FORMAL, LA CALIDAD DE SUS ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES PERSPECTIVAS PARA SU EVALUACIÓN

Lic. Amadeo Sosa Santillán

RESUMEN

Las instituciones educativas que operan en el marco de la educación no formal (ENF) comprenden aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo libre, la educación a distancia, los programas de alfabetización, la gestión comunitaria, la gestión ambiental, los programas para jóvenes y para la mujer, entre muchas otras actividades. Incluyen propuestas educativas tan diversas como el técnico multi-oficio o la formación de esteticistas, domadores de caballos o jardineros.

La Ley General de Educación, Nº 18437, en su artículo 37 establece *"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 desarrollen fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros)"…*

Podemos enmarcar la clara intención de la ley por ubicar a la ENF en la expresión de Gairín [2004:9]. *"Hablar de educación supone, cada vez más, pensar en contextos de actuación no formalizados. El hecho educativo entendido, en sentido amplio, como el intento de influir sobre las personas para facilitar su desarrollo personal y su inserción en la realidad escolar ha superado con creces el marco escolar".*

Una sociedad que aspire a un desarrollo social y económico sustentable, debe orientar su mirada a la construcción de un sistema educativo que contribuya significativamente a mejorar su calidad y privilegiar la igualdad de oportunidades. Como todo "sistema", el educativo, requiere de un enfoque sistémico para trabajar la educación como un único y complejo campo; esto implica considerar a la educación en todas sus expresiones, tanto a la formal como a la no formal en permanente interacción.

1. Introducción

La expansión e inclusión educativa que se ha vivido en nuestros países en las últimas décadas, debe contemplar la enseñanza a poblaciones mucho más heterogéneas y diversas en los aspectos socioculturales, que aquellas más uniformes y homogéneas que accedían a mediados del siglo pasado. Hoy se habla de una educación para todos, a lo largo de toda la vida, de aprender a aprender, por tanto el sistema educativo está mandatado a enseñar a aprender.

Del mismo modo, orientar la educación hacia niveles superiores de calidad, permitirá un desarrollo sustentable de la sociedad en todos sus planos. El sistema educativo tiene como finalidad fundamental educar a las nuevas generaciones y éstas se presentan cada vez más diversas, con alumnos que tienen nuevos y diferentes estilos cognitivos, intereses muy diferentes a la generación en la cual probablemente se educó su docente y muy variados ritmos de aprendizajes, entre otros. Esas nuevas generaciones pueden estar insertas tanto en la Educación Formal (EF), como en la Educación No Formal (ENF).

El derecho de la ciudadanía, a acceder a una educación de calidad, debe incluir un necesario viraje de la estructura educativa hacia cambios en las prácticas, en las oportunidades de aprendizaje, en las intencionalidades educativas, en los currículos y en las condiciones que aseguren su efectividad, atendiendo las características de los alumnos y sus contextos. Hacia esos cambios, debería converger el diseño de las políticas.

Es necesario asumir que existe una gran diversidad de situaciones culturales, sociales, productivas y económicas, bien diferenciadas geográficamente aún en un país tan pequeño como el nuestro. Atender el contexto local y regional en el cual se desarrollan las propuestas educativas implica, más allá de personalizar la oferta educativa, atender las demandas de la comunidad. 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. Estos son aspectos claves que debe trabajar el sistema educativo, para ayudar a dejar de considerar la perspectiva de que son los alumnos los únicos responsables de fracaso escolar.

El impacto de las circunstancias personales de los niños en sus habilidades de lectura, matemática y ciencia, dado por el Índice de Oportunidades Humanas (IOH) que surge del informe "¿Qué oportunidades tienen nuestros hijos?" del Banco Mundial (2010), revela una "verdad incómoda" para América latina y el *Caribe: "Aún en los países con mejores puntajes, Chile y Uruguay, se encuentran muy por debajo de los países con los peores puntajes en Europa y América del Norte. Esta brecha no se debe únicamente a que los países avanzados proveen más servicios educativos, sino también a la forma relativamente injusta en que se distribuyen estos servicios en ALC"* [Ibid: 8].

Sostiene Gairín [2002], que la sociedad del futuro estará basada en el conocimiento, por lo que las trayectorias educativas y las competencias desarrolladas por las personas serán decisivas para el país. No sólo se debe estar vinculado al sistema productivo sino, además, a un proyecto colectivo basado en valores y actitudes ciudadanas.

Por la Ley General de Educación Nº 18.437 (LGE) se creó el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), con los siguientes cometidos [Art. 94]:

A) "Articular y supervisar los programas, proyectos y acciones de educación no formal que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley.

B) Llevar un registro de instituciones de educación no formal.

C) Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.

D) Promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas.

E) Contribuir a reincorporar a la educación formal a quienes la hayan abandonado".

A través de dicho Consejo se lleva un registro de educadores y de instituciones educativas que imparten una gran variedad de cursos cuyos contenidos y calidad se desconocen.

2. Apuntes para la Evaluación

Si bien las instituciones de ENF, en líneas generales recogen las características y problemáticas ya revisadas en la literatura en cuanto a su estructura organizacional, liderazgo, financiación, entre otros, no existen indicadores educativos que permitan establecer criterios de evaluación a las distintas instituciones y por lo tanto conocer la calidad de las enseñanzas que allí se imparten, lo que implica la imposibilidad de establecer parámetros de comparación de los servicios que prestan.

En tanto no existan evaluaciones de las instituciones educativas que integran el Registro de CONENFOR, no será posible conocer la calidad de las enseñanzas y los aprendizajes que allí se desarrollan, lo cual incidirá en la imposibilidad de generar políticas que permitan la articulación o el reconocimiento de los estudios que habiliten continuar en la Educación Formal o faciliten efectivamente el ingreso al mundo del trabajo.

A los efectos de contribuir con políticas que permitan la promoción y coordinación de acciones educativas orientadas a jóvenes y adultos, como a la reincorporación de quienes hayan abandonado la educación formal, es necesario construir ciertos indicadores educativos que permitan a las instituciones educativas de ENF contemplar estos aspectos en tanto forman parte de un Sistema Educativo Nacional.

Por otra parte, puede observarse una frontera cada vez más difusa entre la EF y la ENF. Se pueden identificar un conjunto de intervenciones educativas con sesgos de ENF insertas en la EF (Maestro Comunitario, Proyecto Rumbo, entre otros), así como nuevos formatos de EF que adquieren características de ENF (Programas de Educación en Contextos de Encierro, Proyecto CES-CECAP, ProCES-IMM, entre otros) que dan cuenta de nuevas ofertas educativas para jóvenes y adultos que no estudian ni trabajan que les permitirán culminar la Educación Media obligatoria. No obstante, es necesario el proceso inverso: facilitar a jóvenes y adultos inscriptos en programas de ENF la continuidad educativa en ámbitos del CES o del CETP, para favorecer su inclusión educativa y social, mejorando sus posibilidades de acceso al trabajo.

Se trata, entonces, de profundizar las políticas educativas para atender a esa población que se encuentra fuera del sistema educativo formal a través de la creación de mecanismos de articulación entre educación formal y no formal, tendientes a favorecer la culminación de los estudios de educación media y

la inserción en el mundo del trabajo. Las políticas de inclusión educativa están orientadas a la búsqueda de nuevos mecanismos de acreditación de los aprendizajes obtenidos en el marco de la educación no formal, como forma de permitir la culminación de una formación básica a la vez que una formación y educación permanente a lo largo de toda la vida

La LGE, en su artículo 39 (reinserción y continuidad educativa)[10] da cuenta de la posibilidad de validar en las personas, conocimientos alcanzados por fuera de la educación formal, para permitir la continuidad educativa. Este es un aspecto clave para favorecer la inclusión educativa desde modalidades educativas no formales y, a la vez, un reconocimiento social y académico a los procesos educativos que se llevan adelante en esos ámbitos.

2.1 Estado de situación

En la presentación y análisis del Plan de Acción 2010-2014, tal como se desprende de Actas de la Comisión Directiva del CONENFOR, se destaca la importancia de los registros de Educadores e Instituciones de ENF, para facilitar el conocimiento de la oferta instalada, que se verá potenciada por la realización de un Censo. También se presenta la necesidad de una mayor participación de los educadores inscriptos así como un trabajo más articulado entre el CONENFOR y las Instituciones de ENF para promover el análisis y la autocrítica de las prácticas educativas.

En ese sentido, como ejemplo de una estrategia a desarrollar, se solicita el apoyo a la Asociación Nacional de Organizaciones no Gubernamentales Orientadas al Desarrollo (ANONG), para mejorar los registros de Instituciones y educadores, los cuales permitirán un mayor conocimiento del campo. Del mismo modo se plantea la necesidad de que los Organismos estatales que tienen convenio con Instituciones de ENF privadas, soliciten su inscripción en el CONENFOR. En esa misma línea fueron elaboradas planillas para entregar a las Comisiones Departamentales de Educación para continuar con el relevamiento de Instituciones de ENF.

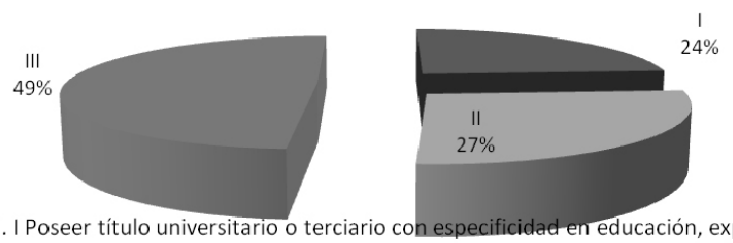
[10] "Artículo 39.- (De la validación de conocimientos).- El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo…"

[11] Los datos fueron obtenidos en un relevamiento de los Registros de Educadores e Instituciones para un trabajo de tesis de Maestría en el CLAEH, con autorización del CONENFOR.

No obstante, del análisis de los Registros[11] surge que aproximadamente el 50% de los educadores inscriptos se encuentran en la Categoría III, la cual requiere solamente contar con experiencia de trabajo certificada, de al menos 5 años, en función educativa en Instituciones de Educación No Formal. Si bien este requisito tiene carácter provisorio hasta tanto se fijen criterios relativos a la profesionalización de los Educadores, tal como se establece en el formulario, es la realidad de estos momentos.

En ese mismo sentido, un 71% de la Instituciones de ENF tiene dentro de sus objetivos la capacitación laboral, lo que hace necesario revisar la calidad de la formación que reciben los estudiantes para que sus acreditaciones escolares les permitan continuar sus estudios, facilitar la inserción al mercado laboral o mejorar sus condiciones de trabajo.

Por otra parte, en el INAU los educadores no "alcanzaban la experiencia ni formación solicitada por el CONENFOR" (Acta de fecha 16 de julio de 2010).



CAT . I Poseer título universitario o terciario con especificidad en educación, expedido por instituciones públicas o privadas, habilitadas por el MEC, y contar con experiencia de trabajo certificada, de al menos 1 año, en función educativa en Instituciones de Educación No Formal.
CAT. II Poseer título universitario o terciario expedido por instituciones públicas o privadas, habilitadas por el MEC, y contar con experiencia de trabajo certificada, de al menos 3 años, en funciones educativas en Instituciones de Educación No Formal.
CAT. III Contar con experiencia de trabajo certificada, de al menos 5 años, en función educativa en Instituciones de Educación No Formal. (Este requisito tiene carácter provisorio hasta tanto se fijen criterios relativos a la profesionalización de los Educadores).

[11]Los datos fueron obtenidos en un relevamiento de los Registros de Educadores e Instituciones para un trabajo de tesis de Maestría en el CLAEH, con autorización del CONENFOR.

Estos aspectos dan cuenta de la necesidad de políticas orientadas a fortalecer el Sistema Nacional de Educación que incorpore a la ENF, como uno de los escenarios de la realidad educativa del país integrada al sistema formal de educación. Para ello, una de las líneas estratégicas es la profesionalización de los educadores que trabajan en dichos escenarios educativos.

2.2 Calidad de la educación

El concepto de "calidad de la educación" suele ocupar lugares y tiempos relevantes en los escenarios educativos, fundamentalmente en las últimas décadas. Las políticas educativas sobre este aspecto, tienden a incluirlos en sus legislaciones, aunque están orientadas casi exclusivamente a la educación formal.

El concepto de calidad en la educación se construye sobre conflictos, tensiones, en medio de ciertos procesos culturales, políticos y económicos, que definen un país, una localidad, un pueblo. Entonces: ¿Cómo podemos elaborar ese concepto de calidad a partir de las características culturales e institucionales de un país? ¿Desde qué concepto de calidad se parte para realizar una evaluación? ¿Desde qué perspectiva de evaluación se parte para analizar la calidad educativa? *"… los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre desarrollo humano y aprendizaje, 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 de individuos a otro".* [UNESCO, 2007:25].

No obstante, el polisémico concepto de calidad en educación recoge distintas perspectivas, algunas de ellas vinculadas a la eficiencia y eficacia, asociadas a un valor, a la medición, entre otras, dependiendo su significado de distintos factores como el lugar desde el cual se enuncia o el sujeto al cual involucra (docentes, familias). En particular la UNESCO [2007] propone un concepto de calidad en educación centrada en la persona, en el alumno, vinculado al sujeto que aprende, más cerca de una concepción de educación como un derecho humano, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo de su personalidad. En ese sentido *"…la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial…, por lo que a*

nadie se debe excluir de ella…, significa el derecho a aprender a lo largo de la vida…" [Ibid, 2007:5].

Los procesos socioeducativos que se desarrollan en las instituciones de ENF encierran una determinada concepción de educación, la que incide en la posibilidad de favorecer o inhibir la proyección de los alumnos a una educación de calidad, en el marco de una educación para toda la vida, pero además, genera acciones educativas que trascienden el ámbito escolar, afectando la vida cotidiana y la realidad local. Todo ello implica la superación de una lógica educativa puramente formal a los efectos de la enseñanza y del aprendizaje. Tal como sostiene Rodríguez [2009:154] *"La educación empieza a tomar en cuenta sus contextos, ya no es la misma túnica y moña para todo el mundo, sino que esa túnica y moña está en Barrio Borro, en Malvín, en Bella Unión y esa contextualización marca la acción educativa", por lo cual resulta clave identificar buenas prácticas.*

Mirar al futuro, en el marco de una educación de calidad, es una tarea interdisciplinaria y la prospección educativa nos aporta una de las formas de pensar que quizás más pueda contribuir, en esta época de suma especialización y de conocimientos fragmentados, a impulsar y sostener visiones más integradas e integradoras, a la vez que menos compartimentadas.

Asegurar una educación de calidad a lo largo de toda la vida que promueva el desarrollo de las múltiples capacidades del ser humano, requiere de un sistema educativo pertinente y flexible que contemple diferentes modalidades y trayectos necesariamente articulados entre sí, para dar respuesta a las distintas necesidades de las personas así como a las demandas locales y regionales.

3. Reflexiones Finales

La Educación No Formal en las últimas décadas ha sido objeto de profundos debates, muchas veces colocada como respuesta alternativa, complementaria o suplementaria de la llamada Educación Formal (educación sistemática y comprendida dentro del Sistema Educativo) la cual, a su vez, intentó dar cuenta de ciertas demandas sociales asociadas a la deserción y rezago de los estudiantes.

Este último aspecto, puso en compromiso el contrato entre la sociedad y la escuela (como expresión de educación formal) pues no está respondiendo a las necesidades de una u otra parte. Ya no se está cumpliendo con la articulación que existía en la década de los setenta, entre el nivel de salida de la escuela y el

nivel del entrada en la vida profesional y social [CHARLOT, 2008].

En ese sentido, la ENF entendida como 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)], tiene un papel crucial en este contexto.

Si bien la ENF es una de las modalidades que la educación puede asumir, alrededor de ella giran algunos prejuicios como considerarla una educación de segunda clase o de espacios que se desarrollan ajenos al Estado y por tanto, a "su vigilancia", por lo que parece constituirse en el imaginario colectivo como 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 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.), sino 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 como 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 una mayor disociación entre los contenidos culturales socialmente más significativos y los contenidos susceptibles de ser distribuidos socialmente en forma universal [TEDESCO, 2005]. En el marco de la ENF, *"Las necesidades y demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares suponen un proceso complejo de construcción en el que se encuentran involucrados múltiples aprendizajes sean o no intencionales. Estas necesidades y demandas no pueden, por tanto, ser contabilizadas como un dato dado o estático, que pueda obtenerse simplemente, por ejemplo, a través de una pregunta de una encuesta tal como "¿usted qué necesita sobre...?" o "¿usted qué demanda a...?". Por el contrario, se asume que en su devenir dinámico y dialéctico están implicados diversos factores y aspectos, entre ellos, los educativos"*

[SIRVENT, 2006].

Es necesario tener información sobre las características educativas de las instituciones educativas de ENF, las cualificaciones de sus docentes, las características de la formación que brindan y si ésta permite acceder a una educación integral y formal prevista en la Ley de Educación. La ausencia de ciertos indicadores educativos no permite realizar evaluaciones a las distintas instituciones y por lo tanto se desconoce la calidad de las enseñanzas que allí se imparten, como tampoco se pueden establecer parámetros de comparación de los servicios que prestan.

La diversidad en los formatos pedagógicos de la ENF implica procedimientos o instancias que rompen con el formato que estructura la educación formal [TRILLA, 2009], lo que hace a la especificidad y necesidad de una evaluación orientada a conocer la calidad de las enseñanzas que brindan.

Referencias bibliográficas

ANEP. CODICEN. MESyFOD-UTU/BID: *"Estudio sobre la predisposición al abandono escolar"*. MEMFOD, Montevideo, 2000.

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 Nº 32, pp17-34, 2003.

MEC: *"Enfoques"*. Revista de Educación No Formal Nº1. Vol.1, ISSN: 1188-7743, Montevideo, Octubre 2010.
--------- Ley General de Educación, Nº 18437. IMPO. Montevideo, 2009.
--------- *"Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación educativa"*. Dirección de Educación-UdelaR – FHCE. ISBN 978-9974-36-134-8, Montevideo, 2009.

MORALES, M. Comp.: *"Educación No formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas"*. MEC – UNESCO. Montevideo, ISBA: 978-9974-36-145-4., 2009.

PNUD: *"Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010"*. Libros del Zorzal 1ª Edición, Buenos Aires, 2009.

SIRVENT, M.T.: *"Memorias del Seminario de Educación No Formal. Reconceptualizando la Educación No Formal"*, en: Morales, M. (Comp.) Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. UNESCO-MEC. pp. 111-139., 2009.

---------- Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes. Propuesta para su inclusión en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación. Documento Nº 2. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2006.

---------- *"Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Matadero"* (Buenos Aires). Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1999.

SOSA SANTILLÁN, A.: *"A las puertas de Jano. Transformación y calidad en educación"* en: Revista Educarnos. Administración Nacional de la Educación Pública. Año 2. Nº 7, Abril 2010. pp.: 16-23. ISSN: 1668-4345.

---------- *"Apuntes para la inclusión social"* en: Revista Educarnos. Administración Nacional de la Educación Pública. Año 2. Nº 4. Febrero 2009. pp.: 43-47. ISSN: 1668-4345, 2009.

TEDESCO, J.: *"Escuela y Cultura: una relación conflictiva"*. http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf., 2005.

UNESCO): *"Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos"*. (EPT/PRELAC), Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2007.

EL VALOR EDUCATIVO EN LOS NUEVOS ESCENARIOS, ÁMBITOS Y MODALIDADES, QUE SE PROMUEVEN EN URUGUAY[12]

Lic. Jorge Camors

Coordinador del Área de ENF (MEC)

Educador y Licenciado en Ciencias de la Educación
Profesor Adjunto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
de la Universidad de la República O. del Uruguay

1. Marco político

La política educativa en Uruguay, en estos últimos siete años, se orienta a promover educación y **aprendizajes, para todos, a lo largo de toda la vida, en todo el territorio nacional.**

Educación, en tanto garantizar una propuesta variada, pertinente y significativa, como expresión de la responsabilidad del Estado y en función del derecho a la educación de toda la población.

Aprendizajes, porque a la par de la preocupación de elaborar y promover propuestas educativas, los sujetos deben lograr resultados concretos y relevantes, a efectos de desarrollar sus propios procesos educativos.

En definitiva la propuesta consiste en elevar el nivel educativo de la población en su conjunto, reconociendo la diversidad, las diferentes necesidades, intereses y problemas, y las potencialidades de cada una de las personas, en su calidad de sujetos de la educación, como participantes activos y reflexivos de sus procesos educativos.

[12]Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía Social de Octubre 2011 en Canoas –Brasil

Incrementar el nivel educativo para nosotros tiene dos acepciones, que son complementarias:

• por un lado significa que todos los niños, niñas, adolescentes, personas jóvenes y adultas, tengan acceso, participen y culminen los niveles de educación obligatoria establecidos en la ley;

• por otro lado, significa también, que cualquier persona pueda acceder al conocimiento, en diferentes ámbitos y momentos de su vida, es decir promover y garantizar aprender siempre.

Se trata de promover un cambio cultural, que se manifieste en un mayor interés, curiosidad y motivación de las personas, en el deseo de estudiar y de aprender, siempre y más, aprovechando y creando todas las oportunidades posibles, con la finalidad de aportar conocimiento para la vida cotidiana y social de las personas, para contribuir a la integración y convivencia social, para aportar en el proceso de construcción de "un país democrático, social, innovador, productivo e integrado a la región y al mundo" [FA, 2003].

Se trata entonces de promover educación, en su más amplio y profundo sentido, fortaleciendo la modalidad escolar, y además, promoviendo educación y aprendizajes en otros ámbitos de la vida de las personas.

En Uruguay asistimos a un período de cambios y desafíos. A partir del año 2005, un nuevo escenario político nos presenta oportunidades y desafíos que tenemos la responsabilidad de transformar en cambios y logros, en la vida cotidiana y social de la población.

Los nuevos escenarios sociales y los nuevos ámbitos institucionales habilitan innovaciones que requieren repensar el sentido de la educación [NÚÑEZ, V, 2006], que necesariamente deberá expresarse en políticas, programas, modalidades y prácticas.

Por lo tanto, considerando que la educación es el objeto de estudio de la Pedagogía y su finalidad es *"elaborar una doctrina"* [HUBERT, R., 1990], consideramos que la Pedagogía Social puede contribuir en la ardua y necesaria tarea de construir un marco teórico – metodológico para una concepción educativa en sentido amplio, como la que nos proponemos, así como elementos para desarrollar propuestas y respuestas educativas "fuera" de la educación formal.

2. La educación (no formal, social, popular) "fuera" de la escuela

La Ley General de Educación [18.437, del año 2008] en su artículo 37, establece que en el marco de una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación no formal implica *"promover 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 expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social ".***

En el artículo 20 ésta Ley define el Sistema Nacional de Educación como el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida. La educación no formal **es educación y forma parte del sistema nacional de educación.**

Consideramos que se ha consolidado una voluntad de reconocimiento del conocimiento que se puede lograr fuera de la escuela [TRILLA, J., 1996] y en consecuencia se procura orientar una serie de acciones tendientes a mejorar su relevancia y su pertinencia: relevante en la medida que la educación se propone en relación a las necesidades y complejidades sociales; pertinente en la medida que los contenidos se proponen en relación a las posibilidades de los sujetos [CULLEN, C., 2008].

2.1 Análisis del texto legal

La educación no formal es educación

En primer lugar, desde el punto de vista conceptual, corresponde afirmar que si el Sistema Nacional de Educación es "el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida", entonces la educación no formal es educación, porque en ese sistema se desarrollan la educación formal y la educación no formal.

En segundo lugar, desde el punto de vista institucional, establece que **forma parte del Sistema Nacional de Educación Pública,** cuando en los artículos 92 a 95 crea el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR).

Por lo tanto, esta afirmación nos permitiría abordar una conceptualización de la educación no formal en el contexto institucional y político del Sistema Nacional de Educación Pública.

Esta afirmación requiere demostrar tres conceptos:

- la educación no formal

ofrece **propuestas educativas,**

• están **integradas y articuladas,**

• son **para todos los habitantes a lo largo de toda la vida.**

Integradas y articuladas

Comencemos por señalar que estas características de las propuestas educativas, pasan a ser variables de la política educativa, tanto del Estado, como de cada una de las instituciones que operan en este campo.

La voluntad política desde el Estado se manifiesta a través de la creación de un nuevo Consejo para la Educación, "con una institucionalidad propia y específica" [Comisión Coordinadora del Debate Educativo, 2007], con una dirección que refleja la misma interinstitucionalidad que conforma la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. Esta voluntad se expresa a través de la convocatoria a las instituciones a registrarse y a los diferentes actores del campo a vincularse y participar en las actividades que realiza CONENFOR a partir de su instalación en setiembre de 2009.

La voluntad política desde las instituciones privadas, se debería manifestar a través de su decisión de formar parte del registro (no obligatorio) previsto en la Ley que figura entre los cometidos del Consejo Nacional de Educación No Formal. Las instituciones que entiendan necesario y conveniente, deben manifestar su voluntad de "ser parte" de este nuevo campo de la educación; entonces la integración es intencional y conciente; es una condición previa para la articulación. Es tan importante la decisión de solicitar el registro, así como las motivaciones y fundamentos que sustenten dicha decisión.

La Comisión Directiva de CONENFOR implementó un sistema de solicitud de ingreso al Registro, que contempla una evaluación, en función de requisitos previamente definidos.

Cabe precisar que la noción de "nuevo" no corresponde por su "creación", porque ya existía, sino por su "reconocimiento" a través de la ley y de la institucionalidad que se crea y que se incluye, en el Sistema Nacional de Educación Pública. Este contexto institucional, social y político, facilitará la articulación.

Por último, cabe señalar que pueden estar **integradas y articuladas** las propuestas de educación no formal entre sí, como ya se mencionó, así como las propuestas de educación formal y no formal.

En este sentido cabe recordar que uno de los cometidos asignados al CONENFOR es precisamente la

articulación y complementariedad, que analizaremos más adelante.

Para todos los habitantes a lo largo de toda la vida.

Esta idea de concebir la "educación para todos" tiene sus raíces explícitamente en el Informe Delors [1996], implícitamente en el Informe Faure [1972] y se consolida como recomendación de política educativa a los estados miembros de UNESCO a partir de la Declaración de Jomtien [UNESCO, 1990].

Esta formulación de política educativa se inscribe en una perspectiva que reconoce la educación como un derecho humano, un bien público y social. [Ley General de Educación Nº 18.437, 2008, artículos 1º al 4º]

En nuestra realidad educativa nacional, aparece como muy novedoso la jerarquización de la educación "a lo largo de toda la vida", concepto que continúa el recorrido iniciado por el concepto de "educación permanente" del Informe Faure.

Resulta novedoso en un contexto donde expresamente se habían desandado los avances en materia de educación de adultos, así como no solamente se desconocían sus derechos a la educación, sino que no se valoraba. La educación era asimilada a escuela y en consecuencia a infancia y adolescencia. Los jóvenes para la educación serían aquellos que continuaran sus estudios de nivel superior en la Universidad.

La importancia de la educación a lo largo de toda la vida, radica:

- en las necesarias y convenientes oportunidades que se deben ofrecer a todos aquellos que por diferentes motivos no han completado la educación media obligatoria, así definida ya en el texto constitucional aprobado en noviembre de 1966.
- en el estímulo fundamental que se debe ofrecer a todas las personas jóvenes y adultas, de retomar o seguir estudiando, continuar aprendiendo, satisfaciendo inquietudes, motivaciones y necesidades, para la vida, en sus diferentes planos: económico, social, cultural y político.

Esta "visión ampliada de la educación" [JOMTIEN, 1990] hacia la población participante, trae consigo otros cambios tan necesarios como pertinentes. Pensar que el protagonista del proceso no es un niño, produce un cambio casi paradigmático desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Los contenidos serán diferentes y aquellos que resulten similares, tendrán otras dimensiones y alcances en sus desarrollos.

La relación educativa queda sometida a una estructura de poder totalmente diferente a la clásica relación de tipo intergeneracional edu-

cador – educando, donde la función es asimétrica y su sentido debe ser claramente definido y sostenido en todo momento del proceso y de la relación, pero, a la vez, son pares en otros aspectos de la vida y quizás con otros conocimientos, experiencias de vida y acumulaciones, diferentes al contenido en juego. En el caso de las personas adultas se percibe un nivel de conciencia y disposición en asumir el rol de "participante" que generalmente no sucede con los niños. Asimismo es necesario definir reglas de juego en el proceso educativo en función del contexto y de la relación interpersonal.

No se trata de brindar "lo mismo" a los padres, de noche, que lo que se ofrece a sus hijos en el día. Debe ser todo diferente: el contenido, el camino a recorrer, las múltiples conexiones a realizar, las preguntas a dejar planteadas, las formas de evaluar los aprendizajes, los tiempos de los procesos y los espacios. El dispositivo pedagógico debe ser adaptado a la realidad de los participantes y no exigirles a éstos que se adapten a los dispositivos institucionales.

Estas reflexiones son válidas para toda la educación; porque la educación ya no es igual a escolarización, con una referencia casi exclusiva a la infancia; por lo tanto, el centro de la política educativa pasa a ser **"todos los habitantes",** en el lugar en que se encuentren y **"a lo largo de toda la vida".**

Propuestas educativas

Finalmente llegamos al centro del problema, es decir, definir y acordar criterios para decir que una **propuesta es educativa.**

Corresponde reconocer la complejidad de esta tarea, pero pensamos que se puede contribuir a tal fin, analizar el texto, contexto, y las definiciones incluidas en la normativa vigente para la educación no formal, con la seguridad de que cuando abordamos el campo particular de la educación no formal, a la vez, estamos abordando el campo mayor de la educación.

2.2 Definiciones

¿Una definición por la negativa?

Después de casi siete años, impulsando una concepción y una política determinada, parece innecesario exponer los motivos por los cuales se optó por apelar a esta denominación. [CAMORS, J., 2009: 34]

Se trata de desarrollar uno de los puntos del programa de gobierno para la educación. [FA, 2003] Creo que en el contexto de nuestro país, es y era una realidad educativa, que resultó final y formalmente reconocida

y legitimada por la ley.

Por lo tanto, más que preocuparnos por la definición por la negativa o por los contenidos que se le atribuyeron en el marco de políticas educativas en décadas anteriores, en particular en los 80', parece ser muy importante asumir el compromiso de reformular su concepto y aportar el contenido que consideramos necesario y conveniente "aquí y ahora".

Veamos esto como una oportunidad, en beneficio de la educación no formal uruguaya, pero a la vez, y de acuerdo a lo anteriormente mencionado, es una oportunidad para reformular la educación en su conjunto, porque ha ido quedando subsumida entre las cuatro paredes de un centro escolar (en sentido amplio), y es necesario "volver a la educación" [CAMORS, J., 1999].

Es un desafío (re)conceptualizar la educación no formal en el marco de un concepto amplio y profundo acerca de "la educación".

En este sentido debemos revisar sus componentes esenciales: el sujeto de la educación o educando (en forma individual o forma grupal) y el agente o educador, los roles asignados y las actitudes a asumir por cada uno y en el marco de una relación educativa; los contenidos que se ponen en juego, los que se consideran necesarios y los que surgen y se desarrollan; los diferentes contextos de la relación educativa y su incidencia, desde el ambiente específico de la misma, hasta los contextos institucionales, sociales, culturales, económicos y políticos. [FREIRE, P., 2001: 76-77]

Entonces, abordemos una definición por la positiva:

"Una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida"

En esta parte corresponde señalar la importancia de jerarquizar el aprendizaje, que es el logro del sujeto de la educación [NÚÑEZ, V., 2003] en el marco de reconocer su protagonismo, la importancia de su participación en su propio proceso educativo y que constituye uno de los principales ejes de la propuesta educativa. Centrar la perspectiva en lo que finalmente el sujeto aprende es ir más lejos que con lo que el agente se propone. El derecho a la educación se complementa con la garantía de los aprendizajes.

Pero ya no se trata de contemplar solamente los aprendizajes de los sujetos, sino procurar y promover efectos y cambios culturales; una cultura de aprendizaje supone nuevas situaciones, más consolidadas, que contribuyen a valorar los aprendizajes así como a estimular un proceso permanente de búsquedas de respuestas, necesidades e intere-

ses, articulaciones y acumulaciones, a nivel social.

"todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación"

Se reconoce un amplio espectro que va desde el ámbito institucional hasta las actividades, puntuales o no, que pueden ser partes constituyentes de procesos más sostenidos y más amplios.

Es un reconocimiento de los diferentes tipos de medios donde se puede realizar educación, lo que contribuye a centrar la mirada en los objetivos y los contenidos, para definir lo educativo.

"que se desarrollan fuera de la educación formal",

Esta afirmación, que se inscribe en el criterio estructural de Trilla [TRILLA, J., 2006: 28], resulta terminante a los efectos de dilucidar cualquier discusión; es un acuerdo social, para reconocer lo educativo de un hecho o situación, o susceptible de promover su potencialidad pedagógica.

Esta perspectiva desde mi punto de vista tiene el beneficio de reconocer las políticas institucionales vigentes, sus programas y proyectos, sus canales y formatos institucionales. A la vez reconoce lo que se encuentra fuera con la clara intención política y pedagógica de sumar, al campo de la educación, lo que cumple parcial o totalmente una función educativa.

"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)"

A los diversos ámbitos que ya venía reconociendo, y que claramente trascienden la educación formal, sus escuelas primarias y técnicas, liceos, le agrega otros nuevos que no contaban hasta el presente, con el reconocimiento social expreso y legitimado de ser considerados ámbitos educativos.

Esta consideración de nuevos ámbitos, trae aparejados nuevos contenidos y seguramente nuevos desafíos para la función de los educadores, sus diferentes perfiles, la didáctica, la evaluación de los aprendizajes, y tantos otros cambios que implica esta apertura y reconocimiento del campo de la educación en general y de la educación no formal en particular.

Esta parte de la definición complementa las dos partes anteriores que se analizaron y contribuye a la conceptualización de lo educativo en tan variados y diversos escenarios.

"que tienen valor educativo en sí mismos"

Esta parte, desde mi punto de vista, es la de mayor significación y relevancia pedagógica en la perspectiva de conceptualizar la educación que se encuentra desprovista de un marco institucional escolarizado y de otros rituales propios de la cultura escolar.

Esto significa que existen "actividades, medios y ámbitos" "fuera de la educación formal" que tienen **valor educativo** por su propia naturaleza o por la que le hayan impreso.

Resolver adecuadamente la cuestión del valor educativo responde a la cuestión de "lo educativo de las propuestas" que venimos discutiendo en este trabajo.

"han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos"

El enunciado organizados expresamente desde mi punto de vista se refiere a la intencionalidad educativa, de un educador, un equipo, un proyecto o una institución. Esto implica asumir un nivel de conciencia sobre la función a asumir, y se supone que con elementos de juicio aportados por el estudio del estado de situación del sujeto o grupo de sujetos, así como por los posibles efectos e impactos en él o ellos y sus respectivos contextos.

No se refiere a un acto espontáneo, natural o sorpresivo, sino que la acción ha sido organizada expresamente, planificada e implementada.

Por último, cabe señalar que en esta parte de la definición se ubican los objetivos educativos, en función de las "actividades, medios y ámbitos", articulándolos en sus complementariedades; no se trata de cualquier objetivo sino de determinados objetivos y no otros cualesquiera.

"dirigidos a personas de cualquier edad"

Por último, una afirmación que confirma la amplitud y universalización de la educación, no debiéndose restringir, ni en forma exclusiva ni prioritaria, a infancia y adolescencia.

En esta parte de la definición, se promueve mirar al mundo adulto en particular. En nuestro país, la realidad educativa de las personas jóvenes y adultas es desafiante: para dar un dato ilustrativo, podemos decir que para el 40,1 % de las personas mayores de 25 años de nuestro país, el máximo nivel educativo alcanzado es la educación primaria completa. [MEC, 2010]

Esto puede tener varios fundamentos: la importancia de la educación para desarrollar un país

democrático, social, innovador, productivo e integrado; la mejor forma de comprender, atender y colaborar con el proceso educativo de los niños y niñas, es con un mundo adulto educado; lograr una cultura de aprendizaje, requiere políticas y acciones en forma amplia y sostenida, en el tiempo y en el espacio.

"diferentes áreas de trabajo educativo: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas"

En esta parte, los legisladores consideraron importante explicitar las áreas que quedaban ubicadas en el campo de la educación no formal.

Esto constituye un avance significativo desde el punto de vista teórico y político. La alfabetización, antes en nuestro país tenía un escaso desarrollo ante datos que la ubicaban en el 2,9%. Sin embargo, a partir del Plan Nacional de Atención a la Emergencia Social, coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social en el período 2005-2007, se tomó contacto con una realidad social y educativa desconocida en su dimensión y en sus posibilidades de cambio. Este resurgimiento de la alfabetización se hizo en ese contexto institucional, social y político. Enseñar a leer, escribir y comprender el mundo en que se vive pasa a ser una vertiente de expresión de solidaridad, trabajo social, comunitario, educativo, que puede trascender los marcos institucionales tradicionales. Las experiencias de las campañas de alfabetización en Cuba, Nicaragua y Granada confirman estas posibilidades. [TORRES, C. A, 1995:109-164]

La educación de personas jóvenes y adultas en la Ley General de Educación se encuentra ubicada en la educación formal [art. 59] y en la educación no formal [art. 37].

Desde el punto de vista político ya mencionamos su importancia; pero desde el punto de vista teórico tiene una relevancia particular en la medida que el concepto trasciende la adaptación curricular de los contenidos pensados para niños, a un contexto donde se habilita a una apertura para pensar la educación no formal que las personas jóvenes y adultas, requieran.

Se menciona e incluye a la educación social si bien no se desarrollan definiciones al respecto. La formación de los educadores sociales se crea en 1989 y comienza en 1990, en nuestro país y ya cuenta con más de 20 años de experiencia. En la propia Ley General de Educación se crea el Instituto Universitario de Educación [art. 84] con el cometido de formar a los profesionales de la educación, entre los cuales incluye expresamente a los educadores sociales.

Si bien queda planteada la interrogante sobre un marco teórico explícito que fundamente la ubicación de la educación social como un "área de trabajo educativo" de la educación no formal, y su eventual protección y desarrollo, en mi opinión, resulta un avance desde el punto de vista teórico y político, que requerirá de correcciones y ajustes en el futuro. El propio desarrollo de la educación social en nuestro país desbordará los ámbitos de la educación no formal, para participar, aportar y colaborar en la educación formal, como ya lo está realizando.

Lo más relevante es el reconocimiento de la educación social en el marco de una Ley General de Educación, así como la formación de nivel universitario para los educadores sociales. Esto es digno de celebración en el campo particular de la educación social y en el campo general de la educación nacional.

"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"

No cabe duda la importancia de promover la articulación y complementariedad entre ambas modalidades educativas. Así está expresamente reconocido cuando se define que "el Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas" [art. 20].

Desde el punto de vista teórico, y con claras repercusiones en la política educativa, quedaría planteado el desafío de promover una complementariedad bidireccional, es decir que una modalidad podría ser complementaria de la otra, de manera alternada, en diferentes momentos y de diferentes formas. En ambas modalidades hay aprendizajes y ambas contribuyen al proceso educativo de los sujetos.

El problema teórico y político es cuando se establece que la articulación y complementariedad se realizan en función de lograr la reinserción y continuidad educativa, lo que resultaría reduccionista y simplificador. La articulación y complementariedad no pueden ser solamente pensadas y desarrolladas en función de la reinserción: ¿a qué?, ¿en dónde?, ¿en la educación formal? De esta manera se estaría concibiendo a la educación formal como "la educación"; desde las políticas educativas se debería reconocer e implementar caminos que verifiquen complementariedades entre ambas modalidades.

En síntesis, se comparte la continuidad educativa para aprender a lo largo de toda la vida; plan-

teamos las dudas acerca de la noción de reinserción que no contribuye a conceptualizar la educación no formal, incluso la debilita. Y esto no es poner en duda las metas acerca de los niveles educativos obligatorios para la población.

Abordemos otra definición, complementaria:

"El Estado, ...podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo"

Desde el punto de vista teórico esta definición es un cambio copernicano en la realidad educativa nacional y quizás esto explique el tiempo que ha demorado su implementación.

Se reconocen los aprendizajes **fuera de la educación formal,** pero equivalentes a los **requisitos establecidos en algún nivel educativo.** Por lo tanto, el valor educativo no está dado por el marco institucional, ni por la currícula establecida, ni por el profesional que enseña, sino por los aprendizajes alcanzados por el sujeto, en la vida y previstos por el nivel educativo correspondiente.

Estos aprendizajes pueden haber sido logrados de distinta forma y en diferentes momentos y circunstancias; y esto desde el punto de vista teórico pedagógico constituye un importante avance.

"los procedimientos de validación y evaluación, estarán a cargo de la institución del SNEP correspondiente, así como la expedición de los certificados, previa solicitud del interesado"

Estos aprendizajes pueden ser sometidos a una evaluación, por parte de la institución correspondiente, con dos condiciones: si **el interesado** lo solicita y si desea **continuar** estudiando en el sistema; la certificación habilitará la continuidad.

Despertar y movilizar el deseo por seguir aprendiendo es vital para cada ser humano y para la sociedad. **Validar el conocimiento** logrado en la vida es un reconocimiento y una motivación. Fortalecer el lugar y la dimensión del conocimiento es una forma de reivindicar el "valor educativo" de las acciones y de los procesos; por lo tanto, es muy posible que aquellos que por algún motivo han abandonado el estudio en determinado momento, resignifiquen su valor y quieran volver a estudiar.

3. El "valor educativo"

Parece conveniente y necesario desarrollar lo que entendemos, aquí y ahora, por "valor educativo en sí mismo", considerando que en este contexto adquiere una dimensión pedagógica y también política.
Desde el punto de vista pedagógico es sustancial analizar la pertinencia y calidad de la propuesta educativa que se promueve y ofrece.

Desde el punto de vista político, se inscribe en una perspectiva de derechos, en la medida que la población tiene derecho a la educación; por lo tanto, las oportunidades deben ajustarse a sus necesidades, intereses y problemas y constituir realmente, una plataforma de nuevas proyecciones para cada uno y para la sociedad en su conjunto.

El valor educativo está dado por el conocimiento que logra el sujeto en una acción educativa y que forma parte de su propio proceso educativo. Nos referimos a los diferentes saberes, tanto los que reformula como los nuevos que incorpora el participante, en relación a los diferentes contenidos, conceptos, procedimientos, actitudes y destrezas que va logrando, en acciones específicas y que a la vez forman parte de un proceso educativo. El conocimiento se podrá potenciar, cuantitativa y cualitativamente, en la medida que se cuente con la mediación y el apoyo pedagógico apropiados.

Nos referimos a los saberes nuevos que incorpora el participante, en relación a los diferentes conocimientos, contenidos, conceptos, ideas, valores, procedimientos, destrezas y actitudes que alcanza. Más allá de que los seres humanos aprendemos en diferentes circunstancias y momentos de la vida, la hipótesis que se pone en juego es que estos nuevos saberes se podrán adquirir en tanto se participe de acciones específicamente planteadas a tales fines, por parte de un educador, equipo o institución, en determinados tiempo, espacio y forma. Esto es lo que denominamos: proyecto educativo. [CAMORS, J., 2009: 33-43]

Los saberes nuevos serían estados supuestos o deseados por quien los propone, más allá de que quien concreta los aprendizajes y conduce su propio proceso educativo, es el sujeto. [CHARLOT, B., 2006: 87-98]

Corresponde aceptar que un sujeto con mayores y mejores conocimientos podrá vender mejor su fuerza de trabajo en el mercado; la educación podría ser considerada un valor de cambio, y desde una perspectiva economicista, un valor agregado. Si bien esta no es nuestra orientación, cabe reconocer que si bien a mayor educación no se puede garantizar movilidad social, ni mejor

empleo, ni mayor salario, sí se puede afirmar que aquellos que logran movilidad social, obtienen y retienen o mejoran empleo y logran determinado nivel salarial, en términos generales, han alcanzado un buen nivel educativo.

Pero el valor educativo está fundamentalmente en la significación que alcanza en la vida y personalidad del sujeto; el valor educativo está en la resignificación del propio sujeto como persona y como ciudadano, y las posibilidades que se le abren en el uso de la educación, para poder mejorar su propia calidad de vida, para formular proyectos, para vivir bien.

Tradicionalmente el valor educativo ha sido dado por un marco institucional, es decir por el ámbito donde se enseñan determinados conocimientos; luego se evalúan y, si se alcanzan los resultados esperados, se certifican. Institución, evaluación y certificación, así como los actores que manejaban esas variables, formaban parte de los criterios de valoración educativa.

Por nuestra parte, proponemos un ángulo diferente: el valor educativo de una propuesta (plan, programa, proyecto, actividad), debería estar caracterizado por los objetivos o intenciones educativas [TRILLA, J., 1986: 107-198], es decir, conceptos formulados para promover determinados cambios en ciertos aspectos del estado de situación de una persona o un grupo de personas, que se indicarán por los resultados esperados o aprendizajes que podrían lograr.

Para promover esos cambios, es necesario que el agente o profesional de la educación ponga en juego, en el marco de un proceso, con métodos y técnicas, y de una relación educativa, determinados contenidos que actuarán dinámicamente como el camino para llegar al fin deseado: promover que "el otro" aprenda. Todo ello se realiza en contextos diferentes que inciden fuertemente en el proceso y en el resultado.

4. Palabras finales

Lo educativo está contemplado en las modalidades de la educación formal y de la educación no formal.

Cada una de estas modalidades, integradas y articuladas, presenta oportunidades y complementariedades que contribuyen a los procesos educativos de los sujetos.

El valor educativo, implica contemplar explícitamente: intencionalidades, contenidos, metodologías, profesionales de la educación y un marco institucional, todo ello orientado a determinado grupo de participantes.

Por último, desde nuestra perspectiva pedagógica es sustancial

tener en cuenta al sujeto de la educación, al otro, a los otros. Debemos tener en cuenta la diversidad que presentan los participantes, las diferencias y las potencialidades de cada una de las personas. Todo ello incorpora altos niveles de complejidad en la función educativa al pretender que "otro" tanto en forma individual como en forma grupal, alcance aprendizajes y desarrolle procesos educativos singulares y colectivos. Esto es una de los principales desafíos y problemas que implica el acto educativo.

Esta tensión entre lo singular y lo social de la praxis educativa, que presenta complejidad al desempeño profesional y a la vez lo califica y fundamenta, requiere acciones concertadas y articuladas para enfrentar esta situación como una totalidad. Los avances singulares serán sociales y culturales, a la vez que las acumulaciones y consolidaciones sociales y culturales, tendrán impactos en los sujetos.

"¿La educación de un individuo solamente impacta sobre él o actúa también sobre los otros?" [BAUDELOT, CH. y LECLERCQ, F., 2008] Esta perspectiva nos marcará ritmos y velocidades diferentes e ineludibles para lograr cambios culturales sostenibles, en el sentido del progreso humano.

Pero el valor educativo está fundamentalmente en la significación que alcanza en la personalidad del sujeto, en su vida individual y sus contextos; el valor educativo está en la resignificación del propio sujeto como persona y como ciudadano, y las posibilidades que se le abren en el uso de la educación, para poder mejorar su propia calidad de vida, para formular proyectos, en definitiva para ser feliz y vivir bien.

Desde nuestra perspectiva y realidad nacional consideramos un avance significativo y muy relevante haber consagrado por ley, una concepción educativa orientada a la comunidad y su población, trascendiendo el sistema escolar. En nuestro país acordamos denominarla "educación no formal" y estamos procurando resignificarla con los contenidos que consideremos pertinentes. Seguramente acudiremos a las fuentes de la educación social y de la educación popular, pero tenemos la oportunidad de elaborar una construcción teórico – metodológica acorde a nuestras realidades y a nuestras proyecciones, para no quedar atrapados a corrientes pedagógicas determinadas que siempre responden a contextos históricos, políticos sociales y culturales.

Desde estas consideraciones nos situamos en los recorridos de la Pedagogía Social para aportar a los cambios que la educación requiere y a los que todo nuestro pueblo tiene derecho.

Referencias bibliográficas

BAUDELOT, CH. Y LECLERCQ, F.: *"Los efectos de la educación",* Del Estante, Buenos Aires, 2008.

CAMORS, J.: *"Una perspectiva pedagógica para rescatar la función educativa que se realiza en diversos ámbitos de la vida social: la educación social",* en III Encuentro Nacional de Educadores, Montevideo, 1999

---------- Educación No Formal Política educativa del MEC 2005 – 2009, en Morales, M. (comp.) III." Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas", MEC/UNESCO, Montevideo, 2009.En particular ver "¿Porqué una definición por la negativa?" pág. 31. Consultar también Camors, J. "Relaciones entre los conceptos y las políticas: posibilidades, dificultades y desafíos", en ADESU, "Educación Social. Acto político y ejercicio profesional", ADESU/MEC, Montevideo, 2009.

---------- Educación No Formal Política educativa del MEC 2005 – 2009, en: Morales, M. (comp.) III. "Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas", MEC/UNESCO, Montevideo, 2009.En particular ver "Las intencionalidades se planifican y los efectos se evalúan" pág. 33 – 43.

CHARLOT, B.: *"La relación con el saber. Elementos para una teoría",* Trilce, Montevideo, 2006. En particular ver Capítulo VI *"La relación con el saber: concepto y definiciones"* pág. 87 – 98. Consultar también Blanchard, C. *"Saber y relación pedagógica",* Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.

COMISIÓN ORGANIZADORA del Debate Educativo: Informe Final, MEC, Montevideo, 2007.

CULLEN, C.: *"Crítica de las razones de educar",* Paidós, Buenos Aires, 2008.

DELORS J. y otros: *"La educación encierra un tesoro",* UNESCO/Dower, México, 1997.

FAURE E. y otros: *"Aprender a ser,"* Alianza/UNESCO, Madrid, 1978

FREIRE, P.: *"Política y educación",* Siglo XXI, México, 2001.En particular ver el concepto de práctica educativa pág. 76 – 77.

FRENTE AMPLIO: *"Grandes lineamientos programáticos para el gobierno 2005 – 2009",* IV Congreso Extraordinario, Montevideo, 2003

HUBERT, R.: *"Tratado de Pedagogía General",* Ateneo, Buenos Aires, 1990.
Ley General de Educación Nº 18.437, 2008.

MEC: "Anuario Estadístico de Educación 2009", MEC, Montevideo, 2010.

NÚÑEZ, V.: *"Hacia una reelaboración del sentido mismo de la educación",* MEC/UNEVOC, Montevideo, 2006.
----------El vínculo educativo, en: Tizio, H. "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis", Gedisa, Barcelona, 2003.

TORRES, C. A.: *"La política de la educación no formal en América Latina",* Siglo XXI, México, 1995. En particular ver *"La educación de adultos y la transición al socialismo en Cuba, Nicaragua y Grenada"* pág. 111 – 164.

TRILLA, J.: *"La educación fuera de la escuela".* Ámbitos no formales y educación social", Ariel, Barcelona, 1996.

TRILLA, J.: *"La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social",* Ariel, Barcelona, 1996.

TRILLA, J.: *"La educación informal",* PPU, Barcelona, 1986. En particular ver "El problema de la intencionalidad" pág. 107 – 198.

UNESCO: *"Declaración de Jomtien,"* UNESCO, 1990

FORMACIÓN DE CIUDADANÍA: UNA INTRODUCCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

Prof. Dr. Raimundo Dinello

Planificación y Metodología UDELAR
Pedagogía de la Expresión UDELAR

1. Escenarios

En la tentativa de delinear nuevos horizontes para formar ciudadanía en el siglo XXI tenemos muchos factores que entran en juego, nosotros analizaremos tres situaciones particulares que merecen un estudio en profundidad buscando la innovación que nos permita ser consecuentes con los tiempos que vivimos.

No hay duda de que cierta evolución de la sociedad global arrastra consigo un cambio de actitudes y ofrece nuevas oportunidades para jóvenes y adultos en pleno vigor de su vida. Para muchos, parece natural que por el hecho de que su familia ocupe espacios de poder social o de disponer de dinero suficiente para asegurar años de estudio o aún por el hecho de pertenecer a cierto medio de intercambio socio-cultural, se interioriza de la perspectiva socioeconómica y asume consecuentemente una responsabilidad durante varios años para formarse en estudios y luego entrar en compromisos sociales presentándose con un capital de conocimientos o con un capital empresarial. Se asume la responsabilidad para seguir aprendiendo e incluso de re-orientarse en la formación técnico profesional que le brinda un posicionamiento sociocultural.

Sin embargo muchos otros no se enmarcan en dicho proceso quedando al margen del bienestar basado en la labor productiva, creando una situación un tanto ambigua dado que de cierta forma vemos como deter-

minada estructura de la sociedad facilita a unos y marginaliza a otros; sin embargo, desde otro ángulo se percibe que muchos individuos no ponen lo mejor de ellos mismos para integrarse en los beneficios de la sociedad global, conformando un grupo humano que frecuentemente necesita una asistencia de emergencia pública.

El proceso de escolarización está directamente relacionado con dichas alternativas: Si analizamos los paradigmas pedagógicos podemos comprender que hemos transitado rápidamente de la correlación "Enseñanza – aprendizaje" para descubrir la centralidad del proceso de aprendizaje con las conclusiones del documento de Jacques Delors [1998] que ha instituido el nuevo paradigma de "Aprender a aprender". Esto ha completado la evolución de la ética internacional proclamada en los documentos de UNESCO sobre la "Educación para todos" [Jomtien, 1990] confirmando que todos tienen el derecho de aprender ya expresado en el documento de las Naciones Unidas "Convención de los derechos de la infancia" [1989].

Reconociendo un cambio en la finalidad de los sistemas de Enseñanza y Educación, ¿cuál es la innovación metodológica para asegurar los aprendizajes en el alumnado del siglo XXI? En gran medida los procesos de globalización han sobrepasado la modernidad y nos encontramos con destellos de postmodernidad, pero sobretodo hay que asumir una creciente complejidad del entramado social que ya había anunciado Edgar Morin en su obra sobre la consciencia de la complejidad [Morin, E., 1984].

Parecería que el aprender es común a todos, sin embargo hay notables diferencias y éstas determinan las posibilidades de integrarse socialmente. ¿Cómo resituarse en el actual espacio de permanentes aprendizajes? Los aprendizajes, tanto en referencia a una habilidad profesional, como de una actitud con proyecto de vida, o aún correspondiendo a la sintomática caracterización de una cultura del país en intensa evolución económica, significan una adecuación de la persona al contexto sociocultural.

¿En este panorama, cuáles son las vías de formación de ciudadanía? Tenemos la Enseñanza Media extendida en materias de conocimiento, tenemos las carreras cortas y largas de las Universidades. También continúan siendo aceptados los aprendizajes a través de la práctica cotidiana sin recurrir a los cursos académicos. ¿Cuáles, carreras y/o cursos funcionan acorde a lo esperado y son suficientes? ¿En qué medida son formas consecuentes con una

determinada política en Educación? ¿Pueden dichas interrogantes encontrar un espacio de resolución de problemas en medio de acuciantes conflictivas como la drogadicción, el alcoholismo o la tendencia a embriagarse antes de la diversión bailable? Y desde otro ángulo de comprensión: ¿Qué consecuencias podemos entrever de las masivas y sucesivas fiestas que justifican el hedonismo muy ligado al egocentrismo, sean connotados como festivales o memorables festejos?

1.1 Primer escenario

Se extienden los años, horarios y materias de escolaridad pero no se modifica el funcionamiento de ella misma. Entonces, ese más de lo mismo ¿puede resolver o ampliar el descontento? Inclusive ya no se respeta la especificidad de la primera infancia, se la quiere incorporar a la escolaridad sistematizada por materias. ¿Sería entonces tanta la obnubilación, que se sobrecarga el inicio de entrada a la institucionalización porque no se sabe cómo intervenir para mejorar las fases intermedias correspondientes a la enseñanza básica y media?

Acelerar la entrada de niños de la primera infancia en la sistemática de la Enseñanza básica es aumentar el rechazo de aquellos niños provenientes de barrios en situación crítica que no tienen suficiente lenguaje para el diálogo con la docente y que no tienen el estímulo familiar para acompañarlos en la adaptación a la cultura escolarizada. Podríamos reconocer la especificidad de la Educación Infantil hasta los seis años, de forma que el niño pueda realmente expresarse oralmente cuando comienza la escolarización básica. La sistematización de conocimientos exige una madurez de raciocinio que para una mayoría de niños lo verificamos en torno a los seis años. [PIAGET, 1923]

El documento "Educación de calidad para todos - Un asunto de derechos humanos" correspondiente a la Reunión Intergubernamental de educación para América latina y el Caribe (Marzo 2007 Bs. As.) hace notar "que la intencionalidad educativa de atención integral a los niños de la primera infancia no se interprete como una mera preparación al ciclo de la Educación primaria". Dado que aún existen tendencias de propuesta curricular en la perspectiva de enseñanza pre-escolar.

Es importante aprender una infinidad de conocimientos, pero actualmente es evidente que es indispensable también aprender a convivir, de lo contrario habrá nuevas enfermedades provocadas por la no consideración del ser humano, lo

cual ocurre cuando sus conductas son vistas como híper-quinésicas y se traslada la problemática al gabinete psiquiátrico. El desajuste en el funcionamiento de las aulas no se resuelve con píldoras. La especie humana precisa del conocimiento y del reconocimiento de cada uno en su dignidad personal. El permanente aprendizaje asegura la armonización de los individuos, su integración ciudadana y el proceso de hominización de la especie.

1.2 Segundo escenario

Se nombra la dificultad (pobreza, indigencia, analfabetismo,…) para proponer un plan de equidad, lo cual equivaldría a corregir una desigualdad amplificada en el tiempo, pero no se implementan modalidades de enseñanza que incrementen los aprendizajes en los niños con una incipiente comprensión lexical que les impide comprender la enseñanza habitual del grado escolar. ¿Qué pasa con los niños de barrios precarios o "socialmente en estado crítico" que no tienen vocabulario para entender el lenguaje de los docentes? Y tampoco tienen la familia que pueda brindarles un esperado apoyo pedagógico al hacer los deberes en casa, lo cual ha sido parte de la estrategia didáctica desde mucho tiempo atrás. ¿Tenemos otra pedagogía para confirmar los aprendizajes?

Plantear la tentativa de la equidad es un desafío complicado dado que lograrla eficazmente supone superar una desigualdad instalada en hábitos y actitudes, es buscar revertir una desigualdad generalizada. Afrontar la problemática de la equidad implica modificaciones en el proceso interno de afirmación de identidades de los individuos y un proceso externo que provee adquisiciones de instrumentos pedagógicos existentes para los aprendizajes, aunque no siempre utilizados; el interaccionismo simbólico en las actividades de expresión sería uno de ellos. Factor de base para la formación ciudadana.

¿Qué hacemos en las escuelas y en los liceos de barrios empobrecidos culturalmente, que generalmente coinciden con una marcada penuria económica y con evidente disminución de estímulos cognitivos? Desde luego que consecuentemente, todo ello hace más dificultoso valorizar los estudios y adquirir los instrumentos que lleven al éxito laboral. Sin embargo, podemos preguntarnos de cuánto tiempo disponen las maestras para contar cuentos y así asegurar la espontánea y tan preciada adquisición de lenguaje (CHOMSKY, 1986), lo cual sería una nueva base para la escolaridad.

1.3 Tercer escenario

Para muchos jóvenes es más fácil tener una actitud de evasión que asumir la evidencia de no haber aprendido los conocimientos transmitidos, pero dicha interrupción de estudios y sin formación profesional, tiene consecuencias sociales en el cuidado de sí mismo y en la seguridad pública. Factores estos que antiguamente tenían menos incidencia en la comunidad.

¿Cómo retomarían el camino disciplinario de formación aquellos que se han quedado en el transcurso del tiempo o que han perdido el tren de su generación o simplemente se han evadido de la escolaridad? Posteriormente perciben la urgente necesidad de una formación profesional.

Se asume entonces la responsabilidad parcial de seguir aprendiendo e incluso de re-orientarse en una función técnico-profesional. Si hubo una elección a los 14-16 años puede haber otra a los 18–22. Es de esperar que se pueda comprender esta eventualidad, que es una forma de integrarse a la evolución del país, asumiendo el esfuerzo de reorientación e implicando un nuevo enfoque de formación. Las pasarelas técnico- profesionales son indispensables para este polifacético mundo de hoy, pero ello implica decididamente valorizar la formación tecnológica, integrándola en un espacio universitario. La formación sistemática en extra- edad es una necesidad y precisa que quienes se aboquen a nuevas modalidades de formación profesional perciban que es también y sobretodo una formación de la persona, es decir de construir ciudadanía.

La problemática esencial es recuperar o reinstituir el camino para formarse, luego de que se ha abandonado por un cierto tiempo al esfuerzo de escolarización formal. Dado que anteriormente tales jóvenes no pudieron adaptarse al medio institucional, es necesario ofrecer modificaciones en el desarrollo de las aulas y en las relaciones de convivencia frente al estudio. Que la institución pueda brindar otra forma de visionar los estudios para que se puedan re-invertir energías, como podría ser un nuevo estilo de acompañamiento que favorezca los aprendizajes y otra pedagogía que dignifique a la persona.

Es muy factible que anteriormente la enseñanza haya estado centrada en una actitud inmediatista y sin consideración de la interacción entre pares o colegas que permitiría comprender mejor la materia porque se está en un grupo y porque un diálogo personal tanto del docente como de los colegas es una necesidad en cuanto grupo que tiene

que aprender. Desarrollar vínculos y aprender las materias son aspectos de una misma tarea pedagógica. El reconocimiento de las personas y la valorización del esfuerzo sostenido, facilitan la comprensión cognitiva.

El vocabulario de análisis de las actitudes es extenso: hay quienes nombran a la motivación; otros, a los intereses individuales, y hay quienes argumentan sobre los conflictos de adhesiones grupales. Sin embargo estamos en una época en la que corresponde ensayar dinámicas interactivas y eventos sociales, nuevas formas de recreación que incluyan la invitación a descubrir el interés por los estudios y por la formación profesional.

Ante el nuevo aprendizaje está siempre la tentación de hacer el mínimo esfuerzo o la tentativa de una acomodación para pasar mínimamente el examen y obtener el certificado que aparentemente dará lugar a un empleo. Pero en tal caso, se pasa por alto que dicha acomodación no permite ni el mejor empleo ni continuar en la formación que da un sentido propio al esfuerzo del estudio, será necesario elaborar un proyecto que transporte a cada individuo en el tiempo y perciba cómo el hoy incluye gran parte del futuro. ¿Qué pedagogía puede brindarnos ese panorama? El parámetro con el cual podamos responder es parte del proceso pedagógico de los aprendizajes y también de la fundamentación filosófica del docente para desarrollar su vocación profesional. De cierta forma, la implementación metodológica de la enseñanza tiene una correspondencia con la actitud filosófica del docente ante la problemática de compartir conocimientos y escala de valores.

Siempre se está en la situación de otorgar un certificado válido para la producción, la cuestión es que hay un momento en que la significación de la vida sobrepasa el contrato profesional. Tanto los estudiantes como los docentes pueden percibir que hay un contrato social que los relaciona como complementarios, por lo cual las actitudes de uno están vinculadas al ejercicio de los otros. Sugerir que todo docente permanezca por lo menos tres años en cada establecimiento sería una forma de ensayar una mayor implicación en la evolución de los educandos que precisamente aún no están suficientemente afirmados en sus opciones. Los vínculos confirman que enseñar y educar es asunto tanto de conocimientos técnicos como de sabiduría pedagógica y también de atender a la armonización de profundas emociones.

Es así que tenemos que ensayar un nuevo estilo de aulas a comenzar por los cursos de formación

de educadores, maestros y docentes. La nueva problemática es pensar en la extensión de la permanencia en los estudios, los cuales se han prolongado por aumento en la cantidad de conocimientos y por novedades que piden una mayor maduración de unos y de otros. Habría una dignidad del sujeto a descubrir en los procesos de aprendizaje y no sólo una utilidad monetaria o social. La pedagogía será una atención a las personas para responder a las nuevas características de permanencia en la formación y a la labor de equipos donde la interacción es un preciado instrumento para comprender la diversidad expuesta.

Comprendamos la necesidad de formación permanente de educadores y docentes para acompañar la evolución en las formas de vivir las relaciones interpersonales, en el lenguaje y en la construcción de las expectativas que viven los niños, jóvenes y los no tan jóvenes. La aceptación de la diversidad nos pone frente a la necesidad de ampliar las modalidades metodológicas y muy especialmente de percibir la heterogeneidad como riqueza para el intercambio posible, sin confundirla con antiguas prácticas circunstanciales denominadas familísticas por el hecho de reunir pocos niños de distintas edades en escuelas rurales. La opción de la heterogeneidad es una propuesta pedagógica para mayor aprovechamiento de la interacción proximal en función de los aprendizajes.

2. ¿Podría el docente ser solidario con el aprendizaje del alumno?

¿Cómo el docente puede pasar de una pedagogía de transmisión de contenidos a una pedagogía de la dignidad de quien aprende; es decir, a centrarse en el protagonismo del sujeto que aprende? ¿Porqué los espacios de expresión serían preámbulos a las sistematizaciones cognitivas? ¿Cómo las interacciones permiten definir y profundizar los nuevos conceptos? ¿Cómo la dinámica interactiva proximal permite la evolución del grupo? ¿Qué significa una articulación del proceso de expresarse con la adquisición cognitiva? Es central el desenvolvimiento de permanente articulación que realiza cada individuo para procesar los avances conceptuales que se originan en la dinámica del grupo. ¿Existe una modalidad metodológica que permita superar los preconceptos del docente sobre los estudiantes que le llegan con estigmas de culturas desvalorizadas?

Existe un esfuerzo personal para comprender y existe un despliegue de análisis en grupo que se

transforma en materia de otro proceso relacionado a la lógica deductiva. ¿Cómo los espacios de expresión en tanto afirmación del sujeto son una preparación para las interrogantes y sistematizaciones cognitivas? ¿Cómo la dinámica interactiva crea un proceso de descubrimiento de los contenidos de las materias de estudio? ¿Cómo la articulación realizada por el individuo es un motor del procesamiento de conocimientos? Sin olvidarnos de descubrir los valores que regulan la convivencia y la posibilidad de asombrarnos en las fantasías de principios estéticos que representan una libertad creativa [DINELLO, 2007].

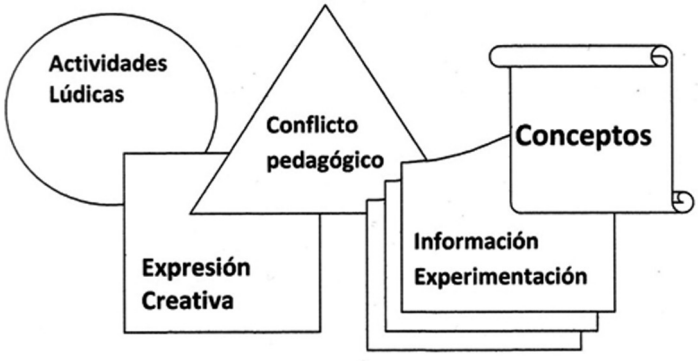
Es tiempo de aprender nuevas dimensiones de la finalidad pedagógica, de la vida institucional, de las adecuaciones individuales, de las interacciones grupales: ellas serán comprendidas en la perspectiva de una política de formación de ciudadanía, que no es un tema sino que es un proceso formalizando una actitud. Es un proceso que permitirá mayor adquisición de conocimientos y mejor comprensión de la convivencia. Pero, sin lugar a dudas, una evolución de finalidades se transforma en modificaciones metodológicas importantes. Pasar de los estudios asegurados para "algunos ilustrados" a "todos tienen derecho a aprender" significa una transformación de las formas de enseñar y de la filosofía de la institucionalización. Hay una correlación que debe ser revisada entre fundamentación filosófica del acto educativo, la metodología para su implementación áulica y las materias solicitando aprendizajes, lo cual es un conjunto que ahora corresponde tenga otros fines sociales. La relación entre el Proyecto de país y su comprensión por parte de una mayoría de los jóvenes pasa por una importante renovación en la formación de los docentes. De lo contrario se agranda la brecha de desigualdades y de mutua incomprensión. El tiempo de la práctica docente al final de la formación correspondería que fuese para experimentar nuevas formas de enseñanza, que precisamente no sean una copia bajo supervisión de quienes se han formado mucho tiempo atrás. Precisamente, la formación permanente confirma la dignidad del docente.

¿Cómo los estudios y la formación profesional pueden ser actualmente comprendidos? ¿Cuál es la subyacente política de formación de ciudadanía, superando brechas de desigualdad? La propuesta política de la democracia, solicita que una mayoría sea satisfecha con las condiciones de formación; se necesitan nuevas formas pedagógicas porque en estos últimos tiempos se ha verificado una pérdida del interés de los

jóvenes para mejorar la condición de cada uno. Actualmente, incluso un "peón rural" necesita terminar su enseñanza media con una especialización tecnológica. Los jóvenes que no estudian ni trabajan son un duro golpe a la democracia sostenida por la clase media. Por ello es que podemos afirmar que se precisan nuevas fórmulas de tratamiento del saber para entrar en diálogo con la inmensa mayoría de jóvenes [DINELLO, 2011].

El conocimiento está a disposición en los libros, en Internet, en la lectura comentada; lo que falta es un nuevo proceso de adquisición que necesita de un interés particular para apropiarse de los conceptos. Por ello la oportunidad de iniciar un proceso de participación con entusiasmo e imaginación en vías de una integración social, que será redimensionado en la actividad de expresión creativa y que prepara al desafío de la interactividad cognitiva. Consideremos que en este proceso es muy oportuno el reconocimiento del conflicto pedagógico que marca cuanto tenemos por aprender, necesitando aún de formalizar lo aprendido en conceptos puestos a la disposición del sujeto que aprende a pensar. Es fundamental concluir a través de una aplicación lógico-deductiva que permita apropiarse del aprendizaje y sistematizar las ideas [Popper, K., 1998]. En cierto momento corresponde que el proceso de aprendizaje sea un espacio de aplicación del método científico.

Con esta secuencia descripta, confirmemos que existe la posibilidad de una articulación entre el artexpresión y la conceptualización. El discurso de configurar un pensamiento propio es estéril ante la enseñanza masivamente inductiva, porque la apropiación de los nuevos conceptos responde al proceso de confrontación y clasificación deductiva.



En este siglo XXI, cuán lejos deberíamos estar de la habitual reproducción de contenidos, de la homogeneidad de grupos, de la dependencia a una evaluación clasificadora. Sin embargo estamos en las antípodas, aun buscando una pedagogía en pro de la equidad, en la que se pueda reconocer el valor de la persona, poder vivenciar con alegría los procesos, comprendiendo que el principal protagonismo es de quien aprende, poder ensayar la adquisición de conocimientos a través de la experimentación o de su aproximación; factores que aseguran el estudio a través de la sistematización conceptual en la evidencia de la necesidad de aprender a aprender creativamente.

La declaración de la UNESCO y la Convención de Derechos de la Infancia han modificado la explicitación de la finalidad de los Sistemas de enseñanza y educación, porque ahora todos tienen el derecho de aprender y además la necesidad de ello para no quedar fuera de la evolución de la sociedad. En el siglo XVIII se pensó en la instrucción; luego en el siglo XIX fue la organización de los primeros sistemas institucionales asegurando una preparación de cultura general con ciertos itinerarios de especialización profesional; en el siglo XX la institucionalización de base generalizada se muestra en contraste con la muy jerarquizada especialización, la industria tecnológica sobrepasa ciertos limites y llenó el espacio social de productos; en el siglo XXI intentemos pensar en las personas o en su defecto muchos jóvenes encontrarán un más allá en los estupefacientes.

Los sistemas de enseñanza y educación se estructuran fuertemente a mediados del siglo XX con las exigencias de obreros, técnicos e ingenieros para la industrialización, de ahí la insistencia en la construcción de currículos con perfiles laborales; sin embargo, en la actualidad, permeados por la complejidad creciente, hay nuevas exigencias para asegurar la satisfacción de una gran mayoría, incluso pensemos en quienes se han desplazado al margen de la producción. Así se perfila y podremos asumir una nueva atención a la condición humana.

Visto este problema desde otro ángulo, existen grupos humanos que reclaman antes de ofrecer, como si la vida hubiera que vivirla antes que forjarla, reclamando las ventajas en un breve tiempo de vida. Se busca probar quiénes somos en los límites de deportes de gran riesgo o en los extravagantes espectáculos televisivos. Por otra parte, los propios poderes del estado entran en la exaltación de eventos, manifestaciones musicales, torneos deportivos,

de conmemoraciones que quieren sean inolvidables pero que son superadas rápidamente por una instancia siguiente.

Además, consideremos el aumento de viviendas en periferias que contrasta con la búsqueda de reconocer valores señalando un compartir. Ante todo este panorama, debemos plantearnos cómo encontrar el valor de los aprendizajes, sobre todo qué nueva significación puede tener el esfuerzo consentido para la adquisición de nuevos conocimientos. Si bien se puede dudar de la viabilidad de su posible integración social, corresponde contar con ellos. Podemos imaginar que se tomó conciencia de la problemática educativa y se ponen en marcha diferentes experiencias que muy probablemente serán un cotejar cómo construir desde el interior del sujeto la razón principal de aprender. Donde la subjetividad comienza a precisarse y se confirma en nuevos aprendizajes. El arte, la expresión creativa, es lo más cercano a la libertad interior en el momento de realizar "algo", de transformar un objeto, de modificar una creencia, de construir una imagen de sí mismo en su evolución y en su deseo de experimentar y aprender. Se aprende desde la interioridad del ser.

El apropiarse del aprendizaje se va realizando como una respuesta a quién soy, cuán libre puedo ser y cuánto falta para colmar mis expectativas o cuánto me entusiasma mi proyecto. Es ese precisamente el momento en que me urgen respuestas y en la contemplación de la obra que emana de mi, tengo una nueva comprensión de mi tiempo y de mi esencia. El sujeto es la fundamentación de los aprendizajes.

3. Arte-expresión y ciudadanía

El impulso afectivo de crear es una libertad que nos relaciona con la inquietud de quiénes somos y hasta dónde vamos. Es la puerta de una metodología que establece un puente con el proyecto de vida en incidencia con nuestra propia representación de la subjetividad que podemos asumir.

Existe la posibilidad de que en este momento de libertad puedan aparecer nuevas vetas aún no conocidas de nosotros mismos. Es parte de la integración que el sujeto puede hacer por sí mismo y que de cierta forma equilibra su ser. Es por lo cual la actividad de expresión es un momento de armonía social visto que cada individuo, como cada artista, vive internamente su propia integración y comprende el ensayo del otro. Todo momento de expresión creativa es un tiempo de mejor reconstrucción de si mismo.

La ciudadanía, que parece tomar cuerpo en la participación política de cada uno ante la evolución social de su país, se construye precisamente en la formación de la persona que surge de los aprendizajes; necesita del lenguaje, necesita de su prestación profesional, necesita de sus ideales, confirma sus proyectos, participa de las dudas, busca un bien común. Es el sujeto que puede asumirse como ciudadano y cultiva su participación en los lineamientos políticos para su barrio o de la ciudad que comparte, posiblemente del País en que vive.

¿Pero, puede acaso el ser humano resolver solo su proceso de crecimiento personal, asumir una alternativa de integración social y poder perpetuarse como especie? Ciertamente imposible, sin duda, ya que tales expectativas son inquietudes que se plantean en medio de la convivencia. Como propuesta pedagógica, la expresión creativa responde a una necesidad de identidad. El proceso educativo-instructivo no es un atar al individuo para responder al currículo cognoscitivo; el proceso educativo es para encontrar la armonía de la identidad personal, desarrollar una cualidad profesional y situarse en una comprensión social. Esta realidad social es la que ofrece el espacio de existencia al ciudadano.

Referencias bibliográficas:

CHOMSKY, Noam, *"La nouvelle syntaxe",* Ed. du Seuil, Paris, 1986.

DELORS, Jacques: *"La educación siglo XXI",* Documento UNESCO, Paris, 1998.

DINELLO, Raimundo: *"Tratado de Educación",* Ed. Grupo Magró, Montevideo, 2007.

DINELLO, Raimundo: *"Lúdica y Sociología"* de la Educación, Ed. Psicolibros, Montevideo, 2011.

MORIN, Edgar: "Sciences et conscience de la complexité", Ed. du Seuil, París, 1984.

ONU: *"Convención sobre los derechos del niño",* Asamblea del 20 Nov. , 1989.

PIAGET, Jean: *"Le langage et la pensé chez l'enfant",* París, 1923.
Collection de: « Cahiers de psychologie et éducation » de l'Université
Colección de: « Espacio para la infancia » de la Bernard van Leer Foundation, Holanda.

POPPER, Karl: *"Problemas fundamentales de la Epistemología",* Ed. Tecnos, Madrid, 1998.

UNESCO: *"Declaración mundial sobre Educación para todos"*,1990.

2. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

EDUCACIÓN Y UTOPÍA

Lic. Alondra Bayley
Presidenta del Consejo Directivo
de UNI 3 Uruguay

1. Fundamentos Filosófico – Educativos

El reconocimiento de los cambios culturales, científicos, tecnológicos y políticos impone la participación de la sociedad toda en la vida democrática. La masa ciudadana uruguaya es consciente de la responsabilidad que implica esa participación, y reconoce sus limitaciones en el campo del conocimiento, las cuales aconsejan su concurrencia, a cualquier edad, a centros de estudio concebidos con criterio emanado de la Ciencia de la Educación de Adultos (Andragogía).

Esta preocupación tiene antecedentes en la "Escuela sin muros" que proponía Angelo Patri, tanto como en la "Sociedad Abierta", Democrática que reclama Karl Popper. El hombre común de nuestros pueblos posee inteligencia suficiente como para asumir una actitud crítica ante los cambios en relación con el comportamiento que ellos puedan inducir y la implicancia ética que los mismos conllevan.

Antes el pueblo "quería saber", ahora "necesita saber".

La situación impone la exigencia de proveer a esas personas de los elementos imprescindibles para poder pensar, discernir y dar respuesta adecuada a las demandas del nuevo tiempo. En este contexto se instala UNI 3, Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos.

El adulto común al que hacemos referencia, hombre o mujer, tiene Derecho a la Educación que sería letra muerta si él o ella, obreros, amas de casa, personas que vivieran lejos de los centros de Educación, atados por motivos económicos, de salud, etc. se vieran obligados a renunciar a la realización de su cultivo personal más allá de los 60 o 70 años de edad. Sería letra

muerta si, toda vez que la educación formal no puede admitirlos, no existiera la solución que ofrece la educación no formal.

1.1 La educación moderna es sin exclusiones o no es educación

Los principios de UNI 3 son: laicidad, universalidad y aceptación incondicional de cuantos deseen vivir la experiencia de saber para crecer y por ellas, se impone la aplicación de los métodos activos, participativos, andragógicos, de docencia que cada Animador Sociocultural aplica en cada Aula-Taller donde ejercita la horizontalidad por la cooperación y la total eliminación de calificaciones, exámenes y todo tipo de competencia.

2. Fundamentos Sociales

Las Naciones Unidas reconocen este movimiento que también apoyan las Universidades más prestigiosas del mundo en sus respectivos países. En la 1ª Asamblea mundial sobre Envejecimiento en Viena (1982), las sociedades reivindican los Derechos Humanos que reconocen al hombre desde el nacimiento hasta la muerte y entienden como imperativos de justicia social la atención educativa total, integradora de los Adultos Mayores.

No es un problema de beneficencia, de piedad o meramente asistencial.
El adulto reclama sus derechos legítimos, su voz resuena en el Uruguay por primera vez en 1983 y hoy, en toda América.

3. Fundamentos Científicos

La Neurociencia y la psico-neuro-inmuno-endocrinología expresan con relación a este siglo XXI –denominado por ello "siglo del cerebro"– que los procesos de "enseñanza–aprendizaje" tienen las mismas posibilidades en todo el curso de la existencia, en las personas de salud normal. Las estadísticas advierten que de las personas ancianas mayores, sólo un 9,5% padece alteraciones de salud que pudieran limitar esas capacidades.

A la vez, motiva la investigación científica de equipos universitarios que publican libros de tesis sobre el "envejecimiento como oportunidad" y reconocen su trabajo, sabiamente integrado, como "currículo de la humanidad".

Porque el Adulto mayor existe y significa como patrimonio.

Porque el envejecimiento no es una enfermedad sino una oportunidad y porque merece saberse que no existen distancias ni tiempos para hacer realidad las utopías.

UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN COOPERATIVA

Alicia Dambrauskas
Maestra, Socióloga y Cooperativista

"Porque construir nuestras casas es el principio y no el final"[13]

1. Contexto que delimita esta reflexión

El cooperativismo es un sistema de organización social que promueve la asociación voluntaria de los individuos en procura de la satisfacción de determinadas necesidades. Si bien en general todas las cooperativas comparten sus valores, (ayuda mutua, solidaridad, democracia, responsabilidad e igualdad) y sus principios de funcionamiento, (membresía voluntaria, participación económica, control democrático, cooperación y educación de sus miembros), puede adoptar diversas modalidades.

En nuestro país el origen del cooperativismo tiene larga data, de hecho ya en 1870 la llegada de inmigrantes europeos determinó la afluencia de ideas mutuales y solidarias, fundándose diversas organizaciones de apoyo mutuo, pero la primera experiencia cooperativa de la que se tiene registro y se denomina como tal, es una cooperativa de consumo fundada en la Ciudad Vieja en 1889. [UdelaR, 2002-2003: 3]

El cooperativismo se difundió rápidamente como estrategia solidaria para la obtención de derechos y beneficios sociales no alcanzables individualmente. En su evolución, han estado estrechamente vinculadas a los movimientos sociales (gremios, sindicatos, asociaciones).

Actualmente, uno de cada cuatro ciudadanos uruguayos está afiliado

[13]Fragmento del Himno a las Cooperativas de FUCVAM, Ruben Olivera.

a alguna cooperativa en cualquiera de sus modalidades (ahorro y crédito, consumo, producción, agrarias, vivienda) y tiene la particularidad de que el 70% de las cooperativas se ha desarrollado en el interior.

2. Los pilares que sustentan el Cooperativismo de Vivienda por Ayuda Mutua. (CVAM)

También el cooperativismo de vivienda tuvo su origen en el interior del país, concretamente en las cooperativas pioneras de Isla Mala[14] , Salto y Fray Bentos. Hoy día, el movimiento social urbano organizado en FUCVAM[15] , reúne unas 400 cooperativas de vivienda por ayuda mutua, en diferente estado de desarrollo -en trámite, en construcción y habitadas - distribuidas en todo el territorio nacional.

En el transcurso de sus cuatro décadas de vida, unas 20.000 familias, con un promedio de ingresos entre los niveles bajo y medio en el contexto socio-económico del país, mediante esta estrategia han podido acceder al derecho de una vivienda adecuada .[16]

Las cooperativas de vivienda, que a diferencia de otras modalidades trascienden la construcción material de las viviendas hacia la construcción de comunidades solidarias, han debido asumir desde sus orígenes, una importante tarea educativa entre sus integrantes para transmitir y reproducir su utopía de sustento asentada sobre tres pilares: ayuda mutua, autogestión y propiedad colectiva.

La ayuda mutua remite a prácticas tan antiguas como la "minga", voz quechua (mink'a) que refiere al trabajo colectivo en períodos de cosecha desarrollado por el conjunto de integrantes de una comunicad para su beneficio. En el marco del cooperativismo de vivienda, la ayuda mutua consiste en la ejecución de las obras de construcción mediante el trabajo compartido de los miembros de las cooperativas, a excepción de las tareas que exigen especialización, las cuales son asumidas por fuerza de trabajo contratada.

[14]Pequeña localidad del Departamento de Florida próxima al río Santa Lucía.
[15]Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua, organización cooperativa de segundo grado.
[16]Entendemos por Vivienda Adecuada el derecho consagrado en 1966 por las Naciones Unidas en el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales. La vivienda adecuada implica diversas dimensiones: seguridad jurídica de la tenencia; disponibilidad de servicios, materiales, facilidades e infraestructura; gastos soportables; habitabilidad; accesibilidad; adecuación cultural y un lugar no contaminado, que posibilite acceso al empleo, a la educación y a la salud.

Esta estrategia tiene diferentes efectos en el colectivo: el primero es constituir un recurso económico, dado que el trabajo genera un ahorro sustantivo en el costo de la obra. Simultáneamente se van obteniendo aprendizajes en materia de gestión, control y administración de recursos materiales y humanos, y se fortalece el sentido de pertenencia aumentando la cohesión social. La necesidad e interés individual se funde en el trabajo mancomunado con el interés colectivo, emergiendo así una identidad compartida.

El CVAM, a contrario sensu de la aspiración a la propiedad privada individual de la vivienda, que ha sido alentada desde el Estado y la inversión privada, parte de la opción por el régimen de usuario y la consiguiente propiedad colectiva de todos los bienes materiales y financieros que comprende la cooperativa. En sentido literal y simbólico tienen los cooperativistas un bien común.

Su carácter compartido es la mejor garantía de preservarlo pues, ante dificultades individuales tienen mecanismos previstos para ser asistidos (fondo de socorro) y al entenderse como bien de uso y no de cambio, tampoco se ve sometido a las lógicas del mercado inmobiliario. Para el CVAM la vivienda adecuada es un derecho a ejercer y no una

mercancía a transar.

En el ejercicio de ese derecho, se aborda la gestión del espacio construido, a través de un proceso de producción social del hábitat que estimula la participación y la conciencia solidaria, estímulo que constituye el mejor capital al trascender la etapa de construcción, intensa y demandante pero breve, a la de habitación, que se prolongará por plazo indefinido.

"Existe una diferencia radical entre "habitar" un lugar y ser "alojado" en él. Lo primero implica una apropiación, un sentimiento de pertenencia que se desarrolla a través de la participación en las decisiones, del asumir opciones, de comprender el sentido de ellas, de poner en juego la creatividad y la capacidad de propuesta. El hombre se caracteriza por ser constructor de su hábitat y este rasgo esencial de la especie no puede ser negado." [GIORGI y otros, 1995: 7-8]

El CVAM, se desarrolla mediante estructuras organizativas de democracia directa. Son todos y cada uno de sus integrantes los responsables de tomar las decisiones que pautarán el rumbo que orientará la cooperativa, de allí su carácter de empresa **autogestionaria.**

"La autogestión es el ejercicio pleno de la dirección y gestión, efectuada de manera asociativa y solidaria, por todos los integrantes de una organización operando como un solo sujeto social". [DAMBRAUSKAS, 2010: 92]

Inmerso en un medio que hegemónicamente postula el esfuerzo individual como garantía de éxito, donde la palabra competencia en su acepción de rivalidad se antepone a la correspondencia y la complementariedad como estrategias, donde el consumo hedonista parece haber sustituido la utopía de la justicia distributiva como aspiración, el cooperativismo de vivienda por ayuda mutua es obviamente un intruso.

El sistema, entendido pues como contra-hegemónico a los valores dominantes, exige la educación como condición de existencia.

3. Los desafíos de la educación cooperativa

El CVAM debe enfrentar dos grandes desafíos:

- Uno externo, que llamaríamos inconsistencia de contexto. Tal como enunciamos, los principios cooperativos implican igualdad, solidaridad, responsabilidad social, primacía de los intereses colectivos sobre los individuales y trabajo en conjunto. Entre tanto, como venimos de decir, los valores dominantes de la sociedad en que vivimos están signados por la inequidad como re-

sultado de la distribución desigual de los bienes materiales, sociales y culturales y para superarla, se hace énfasis en el trabajo y esfuerzo individual.

- El segundo, al interior de la cooperativa, se corresponde con la difícil resolución de la **tensión entre el logro de sus fines como empresa y la conservación de sus valores solidarios.** Para cumplir sus cometidos, la empresa cooperativa debe ser eficaz y eficiente (lógica instrumental), pero para mantener su esencia, esos logros deben estar apoyados en un auténtico ejercicio democrático (lógica valorativa). Alcanzar los fines que dieron origen a la empresa cooperativa, con adecuados criterios de calidad, con los recursos asignados y en un marco temporal acotado, sin una idoneidad previa y sin generar exclusiones, es un esfuerzo que supera la suma de las voluntades individuales. Querer hacerlo no basta, es preciso aprender a hacerlo.

Estos dos desafíos sólo pueden ser resueltos a través de una herramienta imprescindible en el cooperativismo autogestionario: la educación.

Sin embargo, es necesario precisar exactamente a qué educación nos estamos refiriendo. No se trata de una educación "bancaria" en la cual los cooperativistas pasivamente reciben los contenidos que definen otros que supuestamente "saben". Los equipos técnicos multidisciplinarios que los asisten antes y durante la obra, (abogado, arquitecto, trabajador social, contador, capataz de obra) asumen un desafío adicional a la transferencia de los conocimientos necesarios para cada etapa, y es el aportar los conocimientos exigidos para la toma de decisiones por parte de los cooperativistas evitando incidir sobre ellas.

El rol de los equipos técnicos en estas cooperativas es en esencia pedagógico. Deben dejar de lado falsos academicismos y facilitar la apropiación de los conocimientos necesarios por parte de los cooperativistas adaptando el lenguaje técnico al perfil de sus destinatarios. Para esto es importante la utilización de recursos didácticos diversos, pero la centralidad no está en estos artificios, sino en la convicción de que sus interlocutores, los cooperativistas, pueden comprenderlos, asimilarlos y adaptarlos a sus necesidades. La confianza en las efectivas posibilidades de superación de sus dificultades por parte de los cooperativistas, es la mejor estrategia educativa. [DAMBRAUSKAS, 2010: 94]

De esta manera, cada cooperativa, desde su integración, alentada por el interés común que convoca a sus integrantes, en su construcción y gestión social del hábitat, se erige

básicamente en una Comunidad de Aprendizaje, donde los roles de enseñantes y aprendices, dirigentes y dirigidos, se alternan, conforme a las diferentes instancias y metas que se proponen y deben alcanzarse.

Comunidad, porque todas y todos los cooperativistas deben participar del proceso educativo activamente. Todos somos portadores de múltiples saberes. En este complejo mundo que vivimos, los conocimientos más significativos para nuestro desempeño como trabajadores y ciudadanos los hemos ido incorporando en diversos espacios (familias, comunidades locales, gremios, actividad política y laboral, etc.) que trascienden ampliamente los ámbitos de escolarización formal. Y reconociéndolos, todos debemos poner a disposición de la cooperativa esos saberes en procura de los intereses en común.

De aprendizaje, porque justamente el centro está en el sujeto colectivo de la misma cooperativa y cada uno de sus integrantes. Lo relevante es el proceso de construcción del conocimiento por el cual se produce una apropiación colectiva de los saberes necesarios para la buena marcha de la cooperativa.

El eje articulador de todo ese

proceso será el trabajo, entendido en su expresión más amplia, como capacidad inherente en exclusividad a los seres humanos y que les posibilita la transformación de su realidad vital.

El CVAM necesita de una educación activa, crítica, pero también pragmática. Sólo una educación a través del trabajo colectivo, donde diferentes saberes y capacidades se articulan descubriendo el principio de la complementariedad como contrapuesta a la competitividad puede lograrlo.

4. Los contenidos educativos

Los aprendizajes necesarios para el desarrollo adecuado de la cooperativa serán demandados de acuerdo a las diversas etapas que la misma se encuentre transitando. Podemos decir no obstante que existen dos grandes categorías de contenidos a considerar:

- Contenidos instrumentales, que hacen a los saberes específicos para la conducción de la obra material. Se encuentran en los mismos el conocimiento profundo de la organización cooperativa (principios, estructura orgánica, reglamentos que la rigen), planificación y el manejo de escenarios alternativos, la administración financiero-contable, gestión de recursos humanos, el valor cuantitativo y cualitativo de la ayuda mutua, pautas de relación y procedimientos con instituciones del ámbito público y privado, análisis de la coyuntura política, social y económica, manejo de los "tiempos"(del grupo, de la obra, de los trámites burocráticos, de las decisiones políticas).

- **Contenidos sociales y culturales,** que son transversales a todo el proceso, y son imprescindibles para la construcción más difícil: la de la propia comunidad que la cooperativa constituye y que siendo previa, también trascenderá la obra constructiva.

Estos contenidos incluyen la identidad y el sentido de pertenencia, la división social del trabajo, el manejo productivo del conflicto (inherente a toda actividad humana colectiva), fortalecimiento de los vínculos de confianza, mecanismos de integración social y convivencia, relacionamiento con el entorno circundante y con otras organizaciones de intereses comunes (sin las cuales no es posible generar incidencia política), estímulo de los vínculos intergeneracionales (por edades y por tiempos de incorporación a la cooperativa) y la apuesta por una democracia genérica (no reducida al empoderamiento femenino).

La enumeración que se acaba

de señalar, si bien densa, está lejos de ser exhaustiva y se aporta al sólo efecto de estimular la reflexión, pues en definitiva, el cooperativismo autogestionario y la educación se retroalimentan. La primera demanda y la segunda responde, pero el que rige ese intercambio es el proyecto colectivo, que difiere de una cooperativa a otra (por razones de integración social, económica, geográfica, histórica). Y el proyecto, por razones de esencia, es en sí mismo cambiante, transformable, una permanente construcción.

5. Los efectos en el entorno

La conformación de Comunidades de Aprendizaje en sentido amplio implica la construcción de espacios que aborden la problemática total de la cultura de la comunidad.

Esta dinámica ha dado origen, en el transcurso del desarrollo del movimiento cooperativo de vivienda, expresado en sus cientos de cooperativas en todo el país, multiplicidad de experiencias educativas de diferente tenor. En función de las necesidades e intereses imperantes en las comunidades que cada cooperativa representa han surgido bibliotecas, jardines de infantes, escuelas, grupos de tercera edad, talleres de teatro, música, literarios, espacios recreativos, deportivos, culturales, de preservación del medio ambiente, murgas, etc.

Las experiencias naturalmente, se han expandido al medio circundante, generando espacios de producción cultural y relacionamiento social, intercambiando con el entorno sus valores, contenidos y normas a través de un diálogo activo. Un diálogo, no siempre exento de conflictos, pues convivir también incluye la discusión e inclusión de las diferencias.

En las circunstancias presentes, donde el encuentro con otros induce al temor en vez de la alegría del descubrimiento, incrementar este diálogo e intentar difundirlo hacia la sociedad toda, es un desafío que aún constituye una asignatura pendiente del movimiento cooperativo. Quizás en las semillas de este diálogo, pueda aún germinar el sueño de una sociedad integrada como la que tanto añoramos.

"La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". [FREIRE, 1977: 75]

Referencias bibliográficas

BERTULLO, Jorge y otros: *"Historia del Cooperativismo en el Uruguay",* Unidad de Estudios Cooperativos, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. UdelaR, Montevideo, 2003.

DAMBRAUSKAS, Alicia: "*Educación y autogestión: un círculo virtuoso en permanente construcción", en "Una década construyendo solidaridad y autogestión. La vivienda es un derecho y no una mercancía",* Centro Cooperativo Sueco, San José de Costa Rica, 2010.

FREIRE, Paulo: En *"Educación de adultos",* Editorial Apex, Buenos Aires, 1977.

GIORGI y otros: En *"La ciudad solidaria. El cooperativismo de vivienda por ayuda mutua",* Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo, 1997

NAHOUM, Benjamín (Compilador): *"Una historia con 15.000 protagonistas. Las cooperativas de vivienda por ayuda mutua uruguayas",* Intendencia Municipal de Montevideo y Junta de Andalucía, Montevideo, 2008.

EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA CAMPAMENTOS EDUCATIVOS ANEP DEL EQUIPO DE LA ACAMPADA (HOMOLUDENS – CONVIDA)

Tec. Laura Ruiz
Egresada de Educación Social.
Socia de la Cooperativa de Trabajo Homoludens

Tec. Luisa Suárez
Egresada de Ciencias de la Educación.
Socia de la Cooperativa de Trabajo Homoludens

1. Introducción

El programa de Campamentos Educativos de la ANEP[17] surge en el año 2009 incorporado a los Proyectos de Innovación Educativa impulsados por dicho ente, integrándose como parte de los proyectos transversales y centrales que específicamente contribuyen a la línea estratégica de *"Impulso a la superación de la calidad educativa sustancial, contribuyendo a elevar los actuales niveles de cobertura, retención y egreso "*.[18] También se afirma desde el programa estratégico de la ANEP en el 2010 que este proyecto tiene como fin *"Asegurar una educación de calidad social que promueva la igualdad de oportunidades para los alumnos de la ANEP"* . [19]

El proyecto de Campamentos Educativos tuvo como población objetivo inicial los alumnos de las escuelas y liceos de las zonas rurales de todo el territorio nacional; participaron en el 2009 alrededor de 10.000 personas entre estudiantes y docentes. En el año 2010 se extendió la población destinataria, participando en ese período instituciones educativas de primaria

[17] ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
[18] Material extraído de http:www.anep.edu.uy/anepdata. 2012
[19] Extraído de http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000000344.pdf. 2012

y educación media de las zonas suburbanas, asistiendo en ese año alrededor de 13.000 personas entre estudiantes y docentes. En el correr del 2011 participaron aproximadamente 21.000 personas, integrando al proyecto estudiantes de escuelas urbanas del programa APRENDER[20] de todo el país, estudiantes de ciclo básico de Secundaria y de UTU, así como también aquellos estudiantes que participan del programa de Aulas Comunitarias y del programa de Formación Básica Profesional. En el año 2012 se estima que participen del programa unos 25.000 acampantes.

Para la coordinación del proyecto, se creó a fines del año 2008, una Comisión Asesora con representantes de los tres subsistemas de la Educación Pública, encargada de coordinar la gestión del mismo. La ejecución de los campamentos es llevada adelante por Instituciones Educativas del ámbito privado que previa licitación han ganado la adjudicación de los mismos. Las Instituciones privadas involucradas en el proyecto son provenientes en su mayoría del área de la educación no formal, encontrándose dentro de los equipos de trabajo que llevan adelante los campamentos, Profesores de Educación Física, Educadores Sociales, Recreadores, Licenciados en Ciencias de la Educación, Talleristas de áreas expresivas, maestros y profesores de diferentes disciplinas, entre otros profesionales de la educación.

Cada organización privada es responsable de desarrollar el programa de campamento bajo un formato lúdico-recreativo que responda a los objetivos del proyecto, procurándose desde esta metodología una propuesta educativa que fomente la formación integral de los destinatarios. Esta característica del proyecto es una de las innovaciones que se presentan a nivel de cómo se desarrolla esta política educativa, ya que supone la integración a una política pública de organizaciones del sector privado, combinándose a su vez dos perspectivas sobre la educación: la formal y la no formal; ésta última tiene su mayor tradición de acción en el ámbito educativo privado.

En los campamentos conviven alrededor de noventa personas entre estudiantes y docentes del mismo nivel educativo (primaria o educación media) de dos departamentos diferentes durante tres días y dos noches; *"a través de éstos se busca estimular aprendizajes con contenidos significativos, favoreciendo el co-*

[20] APRENDER: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.

nocimiento de otras realidades, fortaleciendo el vínculo con la naturaleza, visitando diferentes lugares de nuestra costa y de nuestra campaña",[21] brindándose la oportunidad de salir de su entorno habitual a estudiantes que por sus propios medios no podrían.

Para este artículo vamos a presentar algunas ideas que surgen de la interpelación de la práctica de campamento que venimos construyendo desde el año 2010, en el *"Parque 17 de Febrero"*, ubicado en el balneario Fomento del departamento de Colonia. Ahí desarrollamos la propuesta de trabajo del equipo denominado *"La Acampada"* integrado por la *"Cooperativa de Trabajo Homoludens"* y por la empresa *"CONVIDA Turismo Aventura"*.

2. Presentación

Partimos de la hipótesis de concebir al Campamento como un dispositivo pedagógico en el entendido que éste es según Deleuze, *"como una red heterogénea que incluye lo dicho y también lo no-dicho, el establecimiento y el discurso, la Ley como universal y el hacer concreto. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos"*. [DELEUZE, 1990] Agregando a esta concepción lo expuesto por Jorge Larrosa de que un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí, cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.

Coincidimos en que "Tomar los dispositivos pedagógicos como constitutivos de la subjetividad es adoptar un punto de vista pragmático sobre la experiencia de sí. Reconocer la contingencia y la historicidad de esos mismos dispositivos es adoptar un punto de vista genealógico. Desde esta perspectiva, la pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o aproblemático de desarrollo o de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, etc., sino que produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular". [L, 1995: 23]

Ahora bien, desde esta mirada es que nos vamos a preguntar cómo se caracteriza el dispositivo pedagógico que desarrollamos en el Campamento "La Acampada". ¿Qué elementos lo caracterizan? ¿Qué elementos colaboran en el desarrollo

[21] http://www.anep.edu.uy/campamentos/paginas/acercade.2012

de una experiencia de sí que busca que ésta genere un modo particular de subjetividad? ¿De qué modo esto se corresponde con los objetivos del Programa Campamentos Educativos ANEP? En el desarrollo del presente artículo intentaremos dar respuesta a estas interrogantes.

3. Análisis descriptivo

En un primer nivel descriptivo del campamento como dispositivo pedagógico, éste se configura en un espacio físico que dispone "entablar" una relación más cercana con la naturaleza, con una disposición de la infraestructura (cabañas, baterías de baños, comedor, salones multiuso) que supone el albergar alrededor de 90 personas que se encuentran para convivir por dos días y medio.

Los sujetos que lo integran son: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su calidad de aprendientes, junto a maestros, profesores y/o referentes adultos que los acompañan; todos ellos conforman el grupo ampliado de acampantes; y por otro lado está el equipo de trabajo encargado de llevar adelante el programa recreativo. El equipo de trabajo puede estar integrado por recreadores, profesores de educación física, educadores sociales, talleristas de áreas expresivas, licenciados en ciencias de la educación, entre otras profesiones afines, que desarrollan su experiencia de trabajo fundamentalmente en proyectos de Educación No Formal[22] y en el marco de los Campamentos de ANEP construyen su rol como educadores.

Cada equipo de trabajo está integrado por un director y seis educadores. Los contenidos educativos se median a través de una metodología con componentes lúdicos, recreativos, expresivos y deportivos.
En este encuentro se establecen diferentes interacciones que es necesario describir en tanto configurarán el funcionamiento del dispositivo:

a) la relación entre equipo de trabajo y referentes institucionales de los niños o jóvenes, cristalizando el encuentro de dos miradas (formal y no formal), fortaleciendo así las garantías y responsabilidades en el desarrollo y sostén de la propuesta

[22] Tomamos la definición de Educación No Formal que plantea la Ley General de Educación Nº 18437 en su Artículo 37.-(Concepto) "La Educación no formal, en el marco de una cultura de 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 expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otras)."

en términos educativos;

b) la relación de los educadores y los acampantes (niños o jóvenes y referentes institucionales). La mediación de un equipo de trabajo en el desarrollo del programa ofrece la posibilidad a los referentes del centro y a los aprendientes de construir una relación de manera distinta (a la vida en el centro educativo) recreando el vínculo entre los adultos y los niños o jóvenes, o sea, entre el maestro - profesor y el estudiante.

c) A su vez dentro del grupo ampliado de niños o adolescentes suceden dos procesos simultáneos: por un lado se plantea la posibilidad de conocer nuevas personas, y por otro el de afianzar el conocimiento de los compañeros de clase. Las diferentes interacciones o relaciones que hemos planteado entre los sujetos que han de convivir en un campamento son mediadas por instancias que podríamos decir cotidianas aunque se den dentro de un formato diferente (hábitos y satisfacción de las necesidades básicas); y actividades del programa que buscan dar movimiento, desde el disfrute, a esas relaciones "poniéndose en juego" contenidos educativos que responden a los objetivos del proyecto.

4. Análisis crítico

En este segundo momento analítico expondremos algunos de los componentes que creemos caracterizan desde la apuesta pedagógica a este dispositivo.

4.1 Acercamiento a la construcción de sujeto…

Nos proponemos pensar la realidad que se conforma en los campamentos desde la complejidad, donde los eventos, situaciones y hechos que suceden son multicausales. Desde esta lectura las relaciones son construidas por una mutua modificación recíproca, o sea, que en cada encuentro cada sujeto es modificado y modificante de la realidad, sea en forma implícita o explícita.

Cuando hablamos de sujeto nos referimos a una construcción de sujeto condicionado por su historia pero no determinado, con capacidad de hacerse de la cultura y afiliarse a distintas redes para circular por la sociedad de su época. Desde esta "mirada compleja" pretendemos generar algunos aportes para la reflexión de las experiencias que le toca transitar a cada sujeto que recorre una vivencia que (pretendemos) resulte educativa.

Generalmente, en educación, cuando se habla del sujeto de la educación se piensa en niños, niñas y adolescentes, sin embargo invitamos a pensar en términos de los sujetos de la educación, en tres niveles:

- niños, niñas y adolescentes;
- referentes que se constituyen en: maestros, profesores, adscriptos, directores y madres y padres;
- y al equipo de programa.

Los últimos dos deben poder funcionar como equipo de trabajo colocando al primero (niños, niñas y adolescentes) como protagonistas de la práctica educativa. Proponemos pensar en los diferentes roles que coexisten y se encuentran en este dispositivo pedagógico, sin desentender la asimetría que cada lugar conlleva, pero apostando a la conformación de un grupo humano con tareas, especificidades y trayectorias de vida diferentes, y que conviven durante tres días y dos noches en el recorrido de un proceso educativo.

Afiliamos a la idea de que para que el niño, niña o adolescente pueda transitar por una experiencia educativa, el mismo debe situarse en forma receptiva en la experiencia de campamento, lo cual implica un compromiso y una responsabilidad con su propia educación. Conquistar la voluntad del acampante para comprometerse con la propuesta ofrecida, es un gran desafío que se le presenta al equipo de programa. Vemos fundamental que cada niño, niña o

adolescente que llega al campamento decida y desee transitar por las diferentes ofertas, haciéndose cargo de la responsabilidad que implica la construcción del entramado de aprendizajes propuestos en el proceso de los tres días.

Al hacer foco en los sujetos que integran el equipo de programa y el equipo de referentes institucionales, en tanto personas subjetivas que se transforman en cada encuentro con el otro, que tienen dudas, incertidumbres, así como certezas, que tienen un potencial a transmitir, con la capacidad de sorprenderse de lo que pueden llegar a aprender. Es un ámbito donde la mirada sobre la vida va transformándose en función del tránsito por distintas experiencias, siempre y cuando el educador esté permeable y dispuesto al cambio.

4.2 Una mirada a la dimensión educativa y sus componentes

Implementar un proyecto educativo, implica necesariamente definir y asumir la dimensión política del propio acto educativo, en relación a qué ideal de sujeto queremos aportar, y en consecuencia, en qué tipo de sociedad queremos vivir. Como proyecto en construcción que somos, seguimos caminando apoyados (cautelosamente) en las incerti-

dumbres y en las convicciones (a las que hasta ahora hemos arribado).

Acordamos con lo que nos propone Philippe Merieu sobre la educación en su libro "Frankenstein Educador" [1998], donde manifiesta que ésta implica una no fabricación, la renuncia de la omnipotencia del acto educativo entendiendo que sólo aprende quien decide hacerlo y asumiendo que el acto educativo consiste en un movimiento del sujeto, de un lugar a otro lugar en el mundo, posibilitando desde la tarea educativa los medios para que pueda ocuparlo.

Podemos intuir que para que los acampantes puedan realizar ese movimiento es necesario que el equipo de trabajo esté integrado por miradas diversas y complementarias, que converjan en una direccionalidad marcada por los objetivos y contenidos, para desarrollar un programa que responda a una intervención integral que aborde los diferentes aspectos de los sujetos, de forma que éstos puedan hacerse de la mayor cantidad de herramientas para ocupar su lugar en el mundo, siendo seducidos por el deseo de querer ser, estar, decodificar y recrear su realidad en el mundo en el que habitan.

Pensando en los elementos de la práctica educativa, es relevante hacer visible la existencia del vínculo como primer elemento que se pone en juego en la interacción de los sujetos de la educación. En general cuando se lo piensa, el contenido tiene una importancia relativa en proporción al vínculo; con esto no queremos dejar de lado la importancia de los contenidos, ya que son en definitiva lo que se transmite, pero esto no excluye asumir que lo primero que se instaura es el vínculo, en pro de poder pensar su incidencia en el proyecto educativo.

Contextualizándolo en la instancia de campamento, éste cobra aún mayor relevancia, ya que en el marco de la convivencia será central para involucrar al acampante y potenciar su deseo de participación en el mismo. Por ello ese vínculo no debiera ser subestimado sino todo lo contrario. Es un elemento que debe ser pensado y revisado en cada encuentro, fundamentalmente cuando interactúan sujetos tan diferentes culturalmente. Hacer visible el vínculo, y trabajar sobre la constitución del mismo, resulta fundamental para asumir la dimensión subjetiva de la práctica educativa, y todo lo que cada sujeto proyecta en el encuentro con el otro.

Consideramos por tanto traer elementos de la concepción de vínculo de Pichon Rivière, que considera que ésta es una estructura compleja que supone una relación

particular con un objeto (entendiendo objeto en un sentido amplio, incluyéndose la posibilidad de objetos inanimados o sujetos). Para este autor, un vínculo saludable es aquél que pondrá en movimiento internamente las estructuras vinculares primarias en el cual cada uno de los participantes se actualice o modifique, para que sucedan fluidamente los procesos de comunicación y aprendizaje, los cuales para Rivière son inseparables del vínculo. En el mismo está todo implicado, poniéndose en juego la mente, las emociones, el cuerpo, el hacer, el sentir de cada sujeto, sus fantasías y sus miedos, siendo inherente de esta relación un movimiento permanente de cada sujeto para internalizar de alguna manera el acontecimiento vincular.

Para este autor, el vínculo está íntimamente relacionado con el aprendizaje, ya que de acuerdo a como éste se desarrolle, se posibilitarán o se obstaculizarán los caminos para que el aprendizaje devenga; entendiendo al aprendizaje como una adaptación activa hacia la realidad, donde el sujeto se apropia de elementos para transformarla, suponiéndose una continua construcción dialéctica de la misma.

Proponemos interpelar la construcción de cada vínculo construido en forma permanente, para que éste sea fuente de optimización de la autonomía y no resulte reafirmación de la dependencia. Creemos que el anterior análisis resulta imperante para que en el marco del campamento éste no se transforme en un fin en sí mismo, sino que cobre relevancia en tanto se enmarca en un proyecto educativo. De lo contrario se puede correr el riesgo de que se vacíe de contenido y sentido al desconocer otros elementos que integran el acto educativo.

Tomar la concepción de Pichon Rivière también nos permite redimensionar las características del vínculo entre sujeto educador y sujeto educando, abriendo la posibilidad a construir diferentes tipos de vínculos según el perfil del sujeto que pasa a ocupar el lugar educador, todos válidos, contemplando la diversidad de personalidades que integran un equipo de trabajo.

4.3 Lo lúdico como potencialidad y como contenido.

Partiendo de la idea de que el campamento se desarrolla en un lugar físico diferente al que transita la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes que son convocados por el proyecto, y que la participación de grupos diversos, de diferentes procedencias, implica una oportunidad así como un gran desafío,

nos queremos detener ahora en la idea de campamento como una instancia donde el que llega pueda habitar y recorrer un proceso de desarrollo personal, que se conjuga con el proceso grupal, en la construcción de experiencias de aprendizaje.

Creemos que si el equipo que recibe a los acampantes genera un campo pedagógico[23] adecuado, para que éstos tengan la posibilidad de apropiarse de la propuesta, sintiéndose partícipes y protagonistas, el campamento se transforma en una instancia en la cual se le ofrecen al otro diversos contenidos a procesar mediante la experiencia lúdica, que conjugará vivencias individuales y grupales.

Trasponiendo este concepto al proyecto de Campamentos Educativos, concebimos que al generar un campo pedagógico se estimula el desarrollo de elementos perceptivos o reflexivos que habilitan a la persona identificar qué componentes han compuesto esa vivencia. En esta observación, que no deja de ser una observación sobre sí mismo, emergen diferentes dimensiones de un sujeto que siente, que piensa, que se mueve y que es constructor de su subjetividad, aportando a la construcción de experiencias que enriquezcan el capital social de cada acampante.

Los aprendizajes a internalizar pueden ser muy variados, donde el componente lúdico resulta una potencialidad que enlaza como especificidad y teje las vivencias. Un marco lúdico, con un campo pedagógico adecuado, permite generar un clima donde el sujeto se encuentra incluido y contenido, y a su vez brinda la posibilidad de un espacio donde los destinatarios se desarrollan plenamente como sujetos de derecho, concretando sus necesidades en posibilidades de acción. Esto habilita a la vivencia de un tiempo de confianza permitiendo explorar diferentes expresiones que se "ponen en juego", comprendiendo cualquier forma de expresión como portavoz de la realidad en que viven las personas en todas sus dimensiones.

Destacamos también, en este marco, la importancia del Juego concebido como un gran escenario de ensayo y error en el cual redefinirse, desde el trabajo sobre sí y en interacción con otros, descubrir y descubrirse; para generar redes de identificación que favorezcan experiencias que estimulen a la búsqueda de su identidad, aportando a la construcción humana y ciudadana, incrementando su capacidad creadora.

[23] Concepto desarrollado por Raimundo Dinello. El mismo refiere a transformar el espacio físico en un espacio que desestructure al otro, recreándolo, para habilitar procesos de aprendizaje.

¿Podría decirse que uno de los grandes desafíos del programa "Campamentos Educativos" es seguir profundizando sobre la necesidad de que los proyectos trasciendan el mero devenir de la "diversión"? Para ello sería importante definir como una posibilidad, entre otras, que cada programa de campamento se constituya en un dispositivo pedagógico intencionado para generar *experiencia de sí*[24] , asumiendo la intención de mediar entre las particularidades de cada grupalidad que llega y se encuentra con contenidos, objetivos y métodos definidos.

La experiencia de sí estimulada en este marco permite explorar diferentes condiciones de nuestra subjetividad, ya que el vehículo que nos ofrece el juego permite tejer nuevas realidades donde se pueden desarrollar formas diferentes de ser, refirmándose en esta línea concebir a la persona como constructora de su subjetividad, parlante de su manera de ser. En este sentido el juego implica siempre una conjunción de interacción, el juego no se produce en solitario, siempre implica un jugar "con", ya sea un otro o un objeto. "Nadie puede evitar ese jugar-con…" [GADAMER, 1991:69] porque el juego es un hacer comunicativo. Por lo cual el diálogo que nos ofrece lo lúdico se puede transformar en material para enriquecer la experiencia de sí.

5. Algunas reflexiones finales

Con esta serie de conceptos que implican necesariamente un recorte y una inclinación teórica sostenidos en una experiencia práctica particular, pretendemos compartir "pistas" que hemos tomado como sustento de nuestra búsqueda y nos han servido para crear el programa o debiéramos decir, los programas, de nuestra sede; los cuales son continuamente interpelados por la práctica y la reflexión.

Luego de estos dos años de proyecto nos proponemos sostener cada campamento bajo dos premisas fundamentales: "que cada campamento sea vivido como único" y "que lo obvio no es obvio".

Para que esto suceda es necesario comprender al sujeto de la educación desde una visión ampliada. Esto implica en primera instancia entenderlo en tanto persona condi-

[24] Por experiencia de sí nos sumamos a la definición de Larrosa que plantea que *"… la experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad…es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. "* [LARROSA: 1995:11].

cionada pero no determinada, en un contexto social e histórico específico, redefiniéndose en la interacción con el otro, haciendo de la subjetividad una construcción continua. En segunda instancia la ampliación implica reconocer en esta categoría a los acampantes, al equipo de programa y a los adultos referentes como sujetos de la educación. Pensar desde este lugar nos permite contemplar que todos los actores de una práctica van a verse mutuamente modificados, en tanto se desarrolle un vínculo que dé lugar a que se "pongan en juego" la mente, las emociones, el cuerpo, el hacer, el sentir, las fantasías y los miedos.

La metodología lúdica adoptada en los campamentos, estimula el deseo del sujeto para disfrutar, confiar, explorar, descubrir y apropiarse de los aprendizajes porque el juego ofrece un espacio de ensayo y error junto con el otro. Las diferentes instancias recreativas, lúdicas y expresivas pensadas en el programa, no sólo colaboran al enriquecimiento de la experiencia de sí, sino que también brindan la posibilidad de acercarse de un modo diferente al conocimiento.

"Campamentos Educativos ANEP" se enmarca en las políticas de innovación educativa, siendo un proyecto de alcance nacional que integra a los tres subsistemas, generando un plan de acción conjunto, articulándose en ese accionar a la educación no formal como propuesta enriquecedora de las prácticas educativas formales.

Para finalizar, advertimos que es preciso generar condiciones adecuadas y tener una clara intencionalidad para que las vivencias transitadas en el campamento, puedan devenir en experiencias de aprendizajes. En definitiva, es necesario prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, constituyendo la experiencia de sí.

Al decir de Larrosa: *"Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que le hemos venido dando hasta aquí a la palabra "sujeto", como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí.*[25] *En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia "objetiva" del mundo exterior, construyera y transmitiera también*

la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como "sujetos". O, en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular" [LARROSA, 1995:13].

Concebir al campamento educativo como un dispositivo pedagógico generado por la cultura, es reconocer la oportunidad y responsabilidad que se nos encomienda en términos de hacer efectiva una línea de política educativa. Desde esta perspectiva el proyecto en el que estamos inmersos representa un sin fin de posibilidades de generar subjetivación. Enriquecer las experiencias de sí, mediante el vehículo del juego, la recreación y la expresión, sostenidos en una plataforma de comunión con la naturaleza, resulta entonces una tarea y un compromiso ineludibles.

Bibliografía

DELEUZE, G: "*¿Qué es un dispositivo?"* en *"Michel Foucault Filosofo"*. Ed. Gedisa, Barcelona. 1990.

DEWEY, J.: "*Democracia y Educación*". Ed. Losada, Argentina. (1971).

FREIRE, P.: "*Política y Educación*", Ed. Siglo XXI, México.1996.

GADAMER, H.: *"La actualidad de los Bello: el arte como juego, símbolo y fiesta"*. Ed. Paidós, Barcelona. 1997.

LARROSA, J.: *"Tecnologías del Yo en la educación"* en *"Escuela, poder y subjetivación"*. Ed. De la Piqueta. Madrid, España. 1995.

Ley General de Educación Nº 18.437. Montevideo, Uruguay. Ed. IMPO. 2008

MERIEU, P.: *"Frankenstein Educador"*. Ed. Laertes, Barcelona. 1998.

SUÁREZ, L.: *"Campamentos Educativos: convivencia ¿quiénes y por qué?* Facultad de Humanidades, 2011.

-http://www.anep.edu.uy/anepdata. 2012
-http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000000344.pdf. 2012
-http://www.anep.edu.uy/campamentos/paginas/acercade. 2012

[25] Esos recursos son mucho más amplios que los contenidos en las instituciones de enseñanza. Cualquier práctica social implica que los participantes traten a los otros participantes y a sí mismos de un modo particular. Quiénes son los participantes para sí mismos y quién es cada uno de los otros es esencial a la naturaleza de la misma en cualquier práctica social. Por lo tanto, aprender a participar en una práctica social cualquiera (un partido de fútbol, una asamblea, un ritual religioso, etc.) es, al mismo tiempo, aprender lo que significa ser un participante. Aprendiendo las reglas y el significado del juego es cuando uno aprende al mismo tiempo a ser un jugador y lo que ser un jugador significa.

JUEGO DE SABERES: "EL TIMBRAZO" CECAP SALTO

Profesora Elizabeth Realini
Coordinadora CECAP Salto

1. Introducción

En este trabajo, a partir de su marco teórico conceptual que atraviesa los conceptos de "participación" y "aprendizaje situado", se analiza brevemente el contexto en el que se dieron los aprendizajes "medidos" en la actividad llamada inicialmente "Juego de saberes" y luego denominada por los jóvenes como el juego de "El Timbrazo" y que fuera desarrollada en el CECAP Salto en el marco del Cierre del año lectivo 2011.

La intencionalidad de la actividad y la estrategia metodológica utilizada tratan de iluminar los logros de los aprendientes. Se destaca la recuperación de los distintos escenarios donde se dieron efectivamente esos aprendizajes, cuya diversidad confirma al Centro, de alguna manera, como innovador.

En el análisis de la experiencia, las opiniones de los sujetos participantes, los resultados obtenidos y las reflexiones finales apuntan a obtener una sistematización del proceso. Completan el trabajo la bibliografía utilizada y los Anexos: las preguntas planteadas por los educadores , el documento elaborado como evaluación de la jornada por parte de la Sala docente y el cuadro/formulario de evaluación del estudiante de CECAP (Centro Educativo de Capacitación y Producción) utilizado por el PNET (Programa Nacional de Educación y Trabajo) a nivel nacional.

Como venimos de decir, el eje conceptual de esta experiencia lo componen los aprendizajes adquiridos por los jóvenes durante el año lectivo 2011 en el cumplimiento del Plan Anual, partiendo del enfoque integral de la propuesta educativa.

El tema "¿Se aprende en los CECAP?" o "¿Qué se aprende en los

CECAP?" ha estado en la agenda del PNET desde octubre del 2010, cuando en Reunión de Coordinadores de todo el país, la Coordinadora Nacional "largó" la pregunta para la reflexión colectiva. Luego se instaló en el encuentro final del año, trabajándola con dinámicas variadas con todos los educadores asistentes. Fue un primer paso, a nuestro criterio, en el camino interno institucional hacia la sensibilización sobre la posible / necesaria acreditación de saberes en la ENF.

Otros ejes presentes en esta sistematización están constituidos por la planificación, la evaluación y la participación, en cuanto todos ellos ayudan a definir el objetivo de este trabajo: **recuperar críticamente los cambios en la Planificación y Evaluación de la propuesta del CECAP Salto.**

2. Marco teórico conceptual

"En otro nivel de análisis, la participación es una práctica. Un derecho que se ejerce o no… una práctica que se practica en el mismo momento que se aprende, de una manera u otra. Desde esta perspectiva, diferentes contextos educativos proponen diferentes formas de participación a los sujetos: activa, informada, pasiva, colectiva, solitaria…Vistos desde este ángulo, los contextos educativos, tengan el grado de formalización que tengan [SIRVENT, 2006] *connotan siempre una dimensión política, pues el derecho y la práctica de la participación, y su aprendizaje, están en el corazón del ejercicio de la ciudadanía y de la construcción de un proyecto educativo".* [ARRUÉ y otros, 2011: 106]

".….el aprendizaje es el mecanismo a través del cual se establece un proceso de interacción entre el sujeto y su entorno, que permite dar sentido al mundo. Estos sentidos no están prefijados sino que son producto de la interacción, por ello decimos que el aprendizaje es constructivo.….implica un mecanismo que toma información del ambiente y la elabora para poder moverse y vivir en el mundo….. la particularidad del aprendizaje humano consiste en la "información" que da el ambiente que es de naturaleza social y cultural. Es decir que no está en el "ambiente" sino que fue producido por las personas mismas y por ende son ellas quienes lo trasmiten" [Ib: 112]

El concepto de *"aprendizaje situado"* [BRUNER, 2007] planteado por L.Grippo, C. Scavino, C. Arrúe, en *"Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista"* [2011: 139] surge como consecuencia de la afirmación:

"el aprendizaje sólo puede ser comprendido en una actividad espe-

cífica y determinada. Es decir que no puede hablarse de aprendizaje como un proceso universal sin prestar atención a su carácter situado en un contexto específico"

"En este sentido, para comprender los procesos de aprendizaje es necesario preguntarse ¿dónde se aprende? ¿con quiénes se aprende? ¿qué significan esas personas para mí? ¿qué sentido tiene para mí la actividad que estoy haciendo y en la que podría llegar a aprender algo?" [Ibid: 139]

Estos cuestionamientos, al momento de responder a las preguntas planteadas en la introducción de este artículo, a saber, "¿Se aprende en los CECAP?" o "¿Qué se aprende en los CECAP?", nos obligan a reflexionar sobre todas las variables que promueven, desde su diversidad, la adquisición de saberes para la vida. Trasciende el mero conocimiento "escolarizado", sin duda, se legitiman otros escenarios, adquieren relevancia otros actores al momento de la transmisión: los pares, por ejemplo, entrelazados por vínculos y situaciones siempre nuevas y contestatarias. También se redefine la presencia del adulto, en tanto orientadora, moderadora, propositiva o evaluadora de dichas adquisiciones. Y termina la serie apuntando, como siempre, al aprendizaje significativo para el sujeto, el cual, en este caso, puede ser instrumentado desde lo lúdico y convertirse en un fin en sí.

A los ojos de un observador experto, se pueden evaluar procesos personales y grupales de involucramiento en la acción, de cumplimiento de normas, de trabajar con los otros (aún cuando no pertenezcan a su universo inmediato), de los festejos del acierto, de las frustraciones ante el error, de respeto por los resultados. Todos ellos son aprendizajes para la vida que no se evalúan en los puntajes finales de cada equipo de "participantes/jugadores", pero que no por eso, son menos trascendentes a la hora de señalar los logros buscados.

3. El contexto

"El concepto de contexto como "aquello que entrelaza" en contraposición al tradicional de "lo que contiene" [Ibid: 135]…"rompe con la fantasía de la existencia de un único espacio en el que se dan los aprendizajes y reivindica la idea de que cada contexto produce aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características únicas. Resalta la importancia de participar en distintos contextos para el desarrollo cognitivo de los sujetos".

El Juego de Saberes, apodado "El Timbrazo", tiene la ventaja de recopilar, a través de distintas preguntas

de los educadores de sus respectivas áreas, no solamente los contenidos conceptuales de las respuestas, sino también el escenario donde ese conocimiento fue aprehendido. Los talleres, las aulas, el gimnasio, el patio, el comedor, el barrio, los museos, la biblioteca, los medios de comunicación, las empresas visitadas, el paseo realizado en conjunto, la filmación de las entrevistas en la calle, las giras turísticas por la ciudad, sobrevuelan girando en el patio central de la casa como escenas superpuestas, ayudando al joven a ubicar en ellas el momento de lo aprendido.

Un escenario vs. varios escenarios de aprendizaje, y la capacidad de generarlos con creatividad para enseñar contenidos significativos por su inherencia a la condición humana parece hacer la diferencia entre un Centro exitoso de otro que no lo es. Distintos espacios donde se trabajen valores, ciudadanía, respeto, tolerancia, acatamiento de normas, convivencia pacífica, reconocimiento de los límites de cada contexto. Ejercicio de derechos: a la vida, al juego, a estudiar, a trabajar, a la salud, a una buena higiene, a una comida suficiente, a una familia contenedora, a tener vínculos saludables e inclusivos en los ámbitos que desee frecuentar. Y no nos estamos refiriendo a su pertenencia a la Educación Formal o No Formal; la excelencia como centro educativo debería estar más allá de esa división preliminar.

La evaluación de los participantes, según las pautas emanadas del PNET, es de proceso y conceptual (se anexa formulario), y de naturaleza cualitativa. Pareció relevante incluir esta nueva modalidad de medición de saberes adquiridos y de integración proactiva a la actividad como complemento de aquélla. Se reconoce, no obstante, la necesidad de enriquecer la evaluación de los resultados con pautas de observación, encuestas realizadas por y para los estudiantes, y otras formas de medición a establecer en forma acordada.

4. Análisis del desarrollo de la experiencia

Tomando lo expresado en el apartado 1 como punto de partida, el equipo de educadores del CECAP Salto elaboró en el período febrero-abril de 2011 su planificación anual por áreas, y posteriormente su Proyecto de Centro por áreas integradas, tomando tres ejes temáticos sobre los cuales se iba a desarrollar la propuesta y distribuir los contenidos a "enseñar": "El Bicentenario en nosotros" (eje central), "Higiene y salud integrales" (emergente) y "La llegada de las XO" (emergente). Cada educador distribuyó los contenidos en el

transcurso de estos ejes en distintas actividades que ubicó en el tiempo, integró con otras áreas y previó recursos, estrategias, instrumentación y evaluación (indicadores de logro).

Durante todo el año lectivo 2011, priorizando a tales efectos el uso del espacio común de las coordinaciones semanales, se sistematizó el monitoreo de este proyecto: se readecuó el calendario, se modificaron o sustituyeron actividades, se incluyeron propuestas generadas en el contexto, y aún se replanificaron áreas, como en el caso de Educación Laboral, dado el cambio de uno de los docentes y la desvinculación de jóvenes de uno de los grupos del 2º semestre.

En ocasión de las actividades de cierre del año lectivo 2011, se había discutido en las coordinaciones del mes de octubre el programa a desarrollar en la mañana del 28 de ese mes, apuntando siempre a la participación de los estudiantes en actividades convocantes para sus intereses. No podían faltar las carteleras, las muestras de fotos de las variadas actividades realizadas, videos con los jóvenes integrados a distintas actividades y sobre "Trabajo y vida cotidiana", (preparado por los 3 grupos del 2° semestre en Educación Laboral).

También estuvieron los productos artísticos logrados por los jóvenes en el Taller de Teatro auspiciado por "Viví Cultura", el fogón criollo (Ayer y Hoy) y las danzas folklóricas preparadas en Expresión Artística, acompañadas por platos tradicionales de la cocina gaucha elaborados en el Taller de Gastronomía. Se entregaron constancias de culminación del 2° semestre, haciendo hincapié en el logro de los 12 jóvenes que egresaron, luego de estudiar y trabajar en conjunto durante 4 semestres.

A pesar de lo variado de este programa, se integró a la discusión de la Sala de Educadores la pertinencia de una evaluación de aquellos contenidos que, desde las distintas áreas que componen la propuesta CECAP, "midiera" en alguna forma cuáles estarían realmente siendo incorporados por los estudiantes. Es decir, establecer las diferencias entre el acto intencional de la enseñanza y el natural del aprendizaje. Las modalidades tradicionales de "medición" fueron rechazadas en forma inmediata por su formalidad y la generación de tensiones entre los jóvenes.

Surge entonces la propuesta de un Juego de Saberes, el que apostando al aspecto lúdico de la modalidad adolescente, fuera el instrumento válido para esta evaluación. Las diferencias entre "juego" y "competencia", su carácter individual o colectivo, la conveniencia de premiar o no a los triunfadores, estuvieron

presentes y no pudieron cerrarse en consenso. Quedaron, entonces, las decisiones más importantes en manos de los delegados estudiantiles, en reunión celebrada a tales efectos.

A las dudas iniciales sobre la actividad siguió el entusiasmo; se practicó varias veces la dinámica con preguntas hechas por los mismos estudiantes; se negociaron los tiempos para cada respuesta, se acordó sobre la integración y la dimensión de los equipos participantes, se compraron los materiales para que el Taller de Electricidad armara los "timbres" que marcarían la rapidez de las respuestas. Los delegados pidieron premios para todos los participantes y uno para el equipo ganador, como estímulo naturalmente sentido para marcar el éxito.

El Juego de Saberes pasó a llamarse "El timbrazo", a propuesta de los jóvenes, quienes comenzaron a integrar los equipos con representantes de todos los grupos, según el reglamento que elaboraron. Cada pregunta valdría 10 puntos, sería extraída al azar por el público (padres, invitados, educadores) y los tiempos serían cronometrados rigurosamente.

La educadora de Conocimientos Básicos fue la encargada de organizar las preguntas y respuestas que los docentes de todas las áreas propusieran. Los Educadores Referentes organizaron las reuniones de delegados estudiantiles; la Profesora de EFR y D (Educación Física, Recreación y Deportes) cronometraba los tiempos; el tallerista de electricidad incluyó como tarea de octubre el armado de los 3 sistemas de timbre y luz que servirían de señal de respuesta de cada equipo.

Se hicieron ensayos previos para que la dinámica fuera dominada por los participantes con preguntas propuestas por los mismos estudiantes. Se ajustaron los tiempos y las reglas. Con prontitud se comenzaron a visualizar el logro de objetivos no buscados inicialmente: la priorización de "otro tipo" de aprendizajes por parte de los estudiantes, el nivel de participación en la elaboración de normas, su acatamiento, el involucramiento creciente en las actividades propuestas a medida que se "dominaba" la operativa, el cumplimiento de tareas "extrajuego" cumplidas satisfactoriamente y con responsabilidad por los participantes (como el grado de excelencia exigidos en la elaboración de los tres timbres que usarían cada uno de los equipos en el Taller de electricidad, para equilibrar las posibilidades de los equipos de jugadores).

Finalmente, la dinámica se llevó a cabo con algunas modificaciones; por lo pronto, las 25 pre-

guntas solicitadas por los estudiantes quedaron en 15, por los tiempos disponibles en el acto de cierre de cursos. No obstante, el disfrute de los jóvenes fue evidenciado por todos los invitados, y el equipo ganador disfrutó de la reunión prevista como premio en una pizzería céntrica, donde se socializó con un público nuevo, en forma inmediata a las instancias finales del cierre.

La evaluación de los jóvenes, de los educadores, padres y público fue altamente positiva., y la dinámica, en consecuencia, pasó a integrar las evaluaciones permanentes de conocimientos adquiridos, a solicitud de los docentes.

Los sujetos directos de la experiencia fueron los estudiantes, los indirectos fueron los educadores (sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje), ya que ambos se complementaron, fortalecieron y consolidaron en las instancias implícitas de auto y heteroevaluación.

5. Los resultados

Tal como se expresó más arriba, de las 25 preguntas iniciales, y a pesar del entusiasmo creciente de los jugadores, se propusieron sólo 15 por falta de tiempo; al quedar sin respuesta una de ellas, los jóvenes pidieron una más. O sea que a los efectos estadísticos, 16 preguntas conforman el 100 % de los aciertos. Cada pregunta valía 10 puntos, que se anotaban para cada equipo al momento en que éste daba la respuesta dentro del tiempo exigido (30 segundos)

La caja con las preguntas circulaba entre el público, y así eran los padres, madres, hermanos, vecinos, compañeros, profesores, autoridades, jóvenes de otras instituciones, los que seleccionaban y emitían la pregunta, a partir de lo cual se comenzaba a cronometrar el tiempo establecido.

El entusiasmo por participar

Equipo	Respuestas correctas	Respuestas no sabidas	Puntaje	Porcentaje de aciertos
A	3		30	19%
B	5		50	31%
C	**7**		**70**	**44%**
		1	**10**	**6 %**
Totales	15	1	160	100%*

se fue haciendo colectivo, y toda la comunidad participó con alegría.

Pronto se dio una puja entre 2 de los 3 equipos conformados: punto a punto los equipos B y C se perfilaban como probables ganadores. El resultado final fue:

Observaciones: El Equipo C era el único formado por 6 integrantes, estudiantes de todos los semestres; los demás por 5 estudiantes, El origen del éxito de su actuación fue valorada, en parte, por la heterogeneidad de su conformación, lo que le permitía abarcar un acumulado colectivo de conocimientos, mayor que sus contendientes.

El margen de "error" fue mínimo, pero sirvió para confirmar la pertinencia de las preguntas propuestas por los educadores.

Desde una óptica cualitativa, las actitudes observadas en jóvenes y adultos, la motivación colectiva, la participación de los asistentes, el festejo del éxito a viva voz, la "legitimación" del saber no escolarizado al que dio lugar algún tipo de preguntas realizadas, las opiniones requeridas de varios actores, que culminaron con la propuesta de incorporación de la experiencia a los sistemas de evaluación de los aprendizajes en el Centro, muestran a las claras el éxito de la dinámica.

A la fecha de edición de este trabajo, mayo de 2012, "El timbrazo" va por su segunda edición, con la planificación e instrumentación a cargo de los estudiantes, con nuevas reglamentaciones y contexto diferente, y con un planteo al Consejo de Participación para su extensión y alcances. Ha sido una experiencia simple, pero enriquecedora, que ha servido para iluminar desde la teoría las prácticas metodológicas, la participación de los sujetos, la planificación del Centro, la evaluación de contenidos, la validez del contexto y la flexibilidad de la propuesta.

6. Reflexiones finales

La presente sistematización pretende, por su esencia, organizar los emergentes surgidos de una actividad sencilla, simple, no original, pero que erigida como objeto de estudio por parte de uno o varios equipos de sus protagonistas lleva a incursionar con humildad en el campo teórico de la investigación educativa, en especial, la metodología de la Educación No Formal.

La práctica de la reflexión-acción, característica del CECAP Salto desde su creación, es la que sin duda ha permitido a este Centro crecer desde sus errores y desde sus aciertos, por pequeños que éstos parezcan. La reflexión compartida en el colectivo docente, y ahora

en el colectivo estudiantil, genera un "corpus" de conocimientos que se van integrando naturalmente a la cotidianeidad del Centro y enriqueciendo su propuesta. El compartir una base conceptual generada a partir de experiencias ensayadas y corregidas ha dado la fortaleza interna a un equipo que, aún cuando sus integrantes alternen, mantiene una cohesión que lo identifica en la comunidad educativa local.

Se comparte además una metodología de trabajo que se ha instalado en el CECAP Salto, y que, tomando a los educadores también como sujetos de aprendizaje, en el marco de la "educación para toda la vida", los ha inmerso en un proceso situado en un contexto, y que les ha hecho preguntarse, a decir de Grippo, Scavino y C. Arrúe, ya citados up supra, *"¿Dónde se aprende? ¿con quiénes se aprende? ¿qué significan esas personas para mí? o ¿qué sentido tiene para mí la actividad que estoy haciendo y en la que podría llegar a aprender algo?"*

7. Anexos

7.1 Preguntas realizadas a los participantes

- **Área Informática:**
  -Nombra 5 componentes de una computadora
  -¿Cuáles son las funciones específicas del "ratón"?
  -¿Cómo elimino un párrafo en un archivo de texto?
  -Nombra los 4 tipos de alineación que existen
  -Nombra por lo menos 2 barras de herramientas

- **Educación Física, Recreación y Deportes:**
  -¿Qué se necesita para jugar un partido de fútbol? Nombra 4 elementos
  -Demuestra cómo se estiran los siguientes músculos: a) aductores, b) posteriores
  -¿En qué sentido rotan los jugadores de voleibol?

- **Taller de Carpintería**
  -¿Qué tipos de madera conoces?
  -*¿Con qué máquinas has trabajado en el Taller?*
  -Nombra 3 herramientas

- **Taller de Gastronomía**
  -¿Qué propiedades pierde la leche en polvo al hervirla?
  -¿Cuáles son los ingredientes para la salsa de pizza?
  -Si una receta lleva ¾ tazas de azúcar, cuántas tazas uso para duplicar la misma receta?
  -¿Qué tipos de panes tradicionales conoces? Nombra 3

- **Educación Laboral**
  -Nombra una de las Áreas trabajadas en el video de E. Laboral de 2°
  -¿Trabajaste en las distintas propuestas laborales o en equipo?
  -De acuerdo con la Ley, ¿qué derechos tienen los trabajadores? Nombra 2
  -¿Cómo podemos recoger la opinión de un grupo de personas sobre un tema que nos interesa?
  -La forma de trabajo en el Taller de E. Laboral, ¿es individual o grupal?
  -Indica V o F: En un grupo todos los integrantes realizan la misma tarea
  -Nombra 2 oficios que hoy en día estén desapareciendo
  -Indica V o F: Las personas que se encuentran en la fila de la boletería para ingresar a la cancha de fútbol forman un grupo.
  -Situación: En un ómnibus de línea viajan A, B y C. El ómnibus se rompe, y el guarda no quiere devolverles el dinero de los pasajes. A se retira indignado del lugar; B discute violentamente con el guarda; C intenta convencerlo de la necesidad que tiene de tomar otro ómnibus con ese dinero y su derecho al mismo. ¡Cuál de los 3 puede tener más éxito? ¿Por qué?

- **Expresión Artística (Plástica)**
  -¿Qué artistas plásticos uruguayos conoces? Nombra 1
  -¿Cómo se dividen los colores?
  -¿Qué plasmó Blanes en sus cuadros?
  -¿Qué técnicas conoces dentro de la Expresión Plástica?

- **Expresión Artística (Danza)**
  -El Gato que llegó de Europa con la Conquista, ¿dónde se bailó por primera vez y con qué nombre?
  -Nuestras danzas tradicionales, ¿qué influencias étnicas presentan?
  -¿Cuántos pasos de danza tiene un giro? ¿y una redonda? Realizarlos

- **Conocimientos Básicos**

  -Lugar histórico de Salto que tenga que ver con los hechos de 1811: nómbralo
  -¿Cuál es la población de Salto hoy?
  -¿Cuál es el origen del nombre de Salto?
  -Nombra 3 lugares turísticos de Salto
  -Nombra 2 obras hechas por Eladio Dieste que representan nuestra identidad
  -Población que acompañó a Artigas en El Éxodo: nombra 5 tipos
  -Nombra el monumento que está en la Plaza Flores
  -¿Qué sabes del "Señor de los ladrillos"?
  -¿Qué quiere decir CECAP?
  -Nombra 3 escritores salteños
  -¿En qué hecho histórico de la Gesta independentista te hubiera gustado participar: Batalla de Las Piedras, Asambleas Orientales, Éxodo. ¿Por qué?
  -¿Qué fue el Éxodo del Pueblo Oriental?
  -Nombra 2 plazas de nuestro departamento y sus respectivos monumentos

7.2 Evaluación del cierre del año Lectivo 2011 CECAP SALTO Coordinación Docente: Lunes 7 de noviembre de 2011, dinámica grupal

Lo Positivo	Lo negativo	Lo interesante
Participación de padres y familiares	Preconceptos culturales limitantes sobre jóvenes por parte de autoridades	*Surgimiento de "otro tipo" de padres para aplicar nuevas estrategias*
Motivación y protagonismo de los jóvenes en las propuestas	Falla en convocatoria a medios de prensa	*Repercusión positiva en padres por la entrega de certificados*
"Guía" hecha por jóvenes	Falta de "cierre" de la actividad	*Potenciar egresados (galería de fotos por generación)*
Ruptura de miedos de los jóvenes a la participación en público	No usar micrófono	***Éxito del Juego "El Timbrazo" como herramienta de evaluación de aprendizajes***
Muestra amplia, variada y creativa del trabajo anual	Reparto tardío de invitaciones	*Rol de "guías" de los jóvenes del 1°semestre*
Coordinación entre educadores para organizar y realizar el evento	Poca participación de los jóvenes en el armado de las carteleras	*Presencia de alumnos de UTU y un Centro de ASSE (personas discapacitadas)*
Previsión de los materiales necesarios	No funcionó a tiempo la presentación informática de las actividades	*Actividad final de recreación de los estudiantes(a repetir)*
Fue disfrutable para jóvenes, educadores e invitados	Existieron "corrimientos" de los responsables de cada tarea	***La idea de crear instancias en las que se realicen certámenes o actividades para jóvenes y padres, en jornadas exclusivas para eso(como El Timbrazo)***
Excelente incorporación por parte de los jóvenes al Juego de Saberes ("El timbrazo")	Cambios en los acuerdos logrados en la Sala de Educadores (se aclara que fueron decisiones de los delegados de los participantes)	*Crear una Semana del CECAP*
Excelente integración entre los distintos grupos de participantes		*Entrega de recuerdos a alumnos que egresan.*
Se cumplió el programa en tiempo y forma, con flexibilidad		
Buen uso de los diferentes espacios del Centro		
Excelente compromiso del cuerpo docente		

7.3 Formulario de Evaluación de la actuación del estudiante CECAP utilizado por el PNET

Taller de…… Período……. Docente……

CECAP…….....
Grupo:……
Nombre
Interés
Actitud en el trabajo
Evolución en el área
Observaciones

Bibliografía

ARRÚE y otros: "Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación: motivos y obstáculos a la hora de participar", de "Hacia una Educación sin apellidos", M. Ubal, X. Varón y P. Martinis, Editorial Psicolibros Ltda., Montevideo, octubre 2011

GRIPPO, I., SCAVINO, C y ARRÚE, C:"Aprendizaje y participación desde una perspetiva contextualista", de "Hacia una Educación sin apellidos", M. Ubal, X. Varón y P. Martinis, Editorial Psicolibros Ltda. Montevideo, octubre 2011

KANTOR, DÉBORA: "Variaciones para educar adolescentes y jóvenes", 1ª. Ed., Del Estante Editorial, Bs. As., 2008

3. ENTREVISTAS

ENTREVISTA A EMILIO TENTTI FANFANI [26]

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la UBA
Investigador principal del CONICET (Buenos Aires)
Realizada por: Lic. Viviana Uri

Viviana Uri: *¿Qué entiendes por Educación No Formal?*

Emilio Tentti Fanfani: Yo prefiero diferenciar lo que es de lo que debería ser, y en este sentido hay una cierta ambigüedad en el concepto de educación no formal. Nosotros en este momento estamos dialogando, intercambiando ideas sobre educación no formal...y ambos estamos aprendiendo algo. En realidad toda experiencia humana es educativa, porque la vida te enseña, la muerte te enseña, todo te enseña. En este sentido a mi me gusta más el concepto de educación no escolar, yo creo que lo que se asume desde la educación no formal, es educación no escolar.

Por el contrario, yo creo que hay una tendencia a la formalización de los aprendizajes, hay cada vez una tendencia mayor a esta formalización. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que ciertas cosas que antes se aprendían espontáneamente, sin programa, sin tiempos predeterminados, ahora se formalizan. Antes se podía aprender a manejar un coche viendo cómo manejaba tu papá o algún familiar, sin necesidad de un curso. Ahora se ha formalizado

[26] Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales y obtuvo el Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques en la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París (1968-1971). Se desempeña como Investigador principal del CONICET, profesor titular ordinario de "Sociología de la Educación" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y coordinador del Área de investigación del IIPE-UNESCO. Ha residido y trabajado en Colombia, México y Francia. Es autor, entre otros libros, de La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la Educación, Siglo XXI, Buenos Aires 2007; La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Siglo XXI 2005; La escuela desde afuera, Lucerna/Diogenis, México 2001; El arte del buen maestro, Pax-México, México 1999; La escuela vacía, Losada, Buenos Aires, quinta edición 1995. También ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas en Ciencias Sociales de la Argentina y el exterior. Dirige la serie Educación y Sociedad de la Editorial Siglo XXI de la Argentina.

este aprendizaje y uno tiene que ir a una "escuela" de conducción que tiene un programa, un profesor, una didáctica, etc. Antes uno aprendía a ser marido y mujer con la vida, ahora la Iglesia Católica ofrece cursos para aprender a ser una pareja.

Antes uno aprendía a cocinar viendo a su mamá o su papá amasar, hacer la comida, es decir informalmente; ahora hay cursos de cocina. Es decir cosas que antes se aprendían informalmente, ahora se hacen formalmente. Existen múltiples evidencias que muestran una permanente formalización de aprendizajes que antes transcurrían en forma espontánea y no calculada mediante una racionalidad medio/fin.

Ahora bien, dentro de lo formal está lo escolar y lo no escolar, esa es otra distinción. La escolar es la que se origina con el Estado-nación moderno. Está estructurada, tiene niveles, hay una secuencia que va desde la inicial hasta la universidad, la maestría, el doctorado, el posdoctorado. Esa para mi es la escolar en sentido estricto, la que está organizada en un sistema, una estructura, unos ritos de paso, etc. Además de la educación formal escolar, está la formal no escolar, es decir, la que se ofrece en instituciones paralelas al sistema escolar, por ejemplo, las que enseñan idiomas, música, cocina, historia del arte, y tantos otros aprendizajes. Ésta es una educación formal pues se desarrolla en espacios y tiempos determinados, con profesores especializados, etc. Por ejemplo, hoy existen muchas instituciones que enseñan a bailar el tango. Ésta también es una muestra del proceso de formalización de los aprendizajes, pero en este caso, la formalización no es escolar (hasta que se incluya el tango como materia en la primaria o la secundaria...).

En síntesis, hay una tendencia a la formalización de los saberes y también una tendencia a su escolarización (mediante su inclusión en el programa escolar). El aprendizaje se escolariza porque la escuela, la institución escolar, tiene una legitimidad social superior a las instituciones no escolares.

V.U.: *Tal como define la Ley de Educación 18.437 a la Educación No Formal:*

"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 expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunita-

ria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros."
¿Cuál crees que debiera ser el foco de la Educación No Formal?

E.T.F.: Todo lo que no sea escolar. Por ejemplo la educación artística, la mayoría de las artes, de los artistas, no fueron formados en la escuela, sino en otras instituciones, de un modo formal, con profesores especializados, en tiempos y espacios predeterminados, conforme a un método, etc. Yo tengo la impresión de que la educación escolar, en especial la básica desarrolla conocimientos generales, hace la formación general, pero es también la base mínima y es condición para llegar a otros saberes. De todo eso se ocupa la escuela, ahora ¿quien te enseña todo lo otro? Hay ciertos aprendizajes que por su particularidad es mejor que se aprendan en instituciones más flexibles que las de la estructura escolar. Esta tiende a ser más rígida, más estructurada, en cambio la formal no escolar es más libre, más flexible. Lo formal no escolar se adecua más a las necesidades e intereses de los aprendices, es más creativo, tiene tiempos y secuencias menos estructurados (en lo no escolar la "repetición" no tiene sentido, por ejemplo). Lo escolar obedece a la lógica del derecho a la educación. Además es una educación "obligatoria" y masiva. Por lo tanto tiene que estar más regulada y estructurada. Es un "asunto del Estado". Lo no escolar, por su naturaleza es más flexible, diversificado, orientado a la demanda, es decir a las preferencias de los aprendices. Ambas son necesarias y deberían complementarse. No todo se puede aprender en el ámbito estructurado del sistema escolar. Este debe ocuparse de la educación básica de todos los ciudadanos. La educación formal no escolar debería concentrarse en dos grandes campos de actividad: la formación laboral (competencias productivas) y el aprendizaje de las artes y deportes (competencias creativas y expresivas, que también son laborales....).

V.U.: *¿Cuál debiera ser la relación entre la educación formal y la no formal, entendiendo que tienen ejes comunes como la educación de jóvenes y adultos?*

E.T.F.: Yo creo que lo formal escolar tiene que ocuparse de lo básico, de las formaciones básicas que habilitan los aprendizajes posteriores (laborales específicos, artísticos, expresivos, etc.). Si una persona no ha desarrollado las competencias expresivas en sentido amplio (lenguaje oral, escrito, gestual,

etc.) es decir, si no es capaz de comunicarse con otros en sentido amplio, no es capaz de ponerle nombre a las cosas (a sus sentimientos, al mundo que lo rodea, a sus demandas, temores, deseos, etc.) y además si no ha desarrollado la lógica del cálculo y la medición (competencias matemáticas, lógicas, etc.), tiene muy limitadas sus posibilidades de seguir aprendiendo. Estas dos competencias (lenguaje y cálculo) son esenciales, básicas y obligatorias. Su aprendizaje es un derecho de todo ser humano, es una condición de autonomía y de ciudadanía. La educación escolar debe ocuparse de estos dos grandes aprendizajes obligatorios. Esto es lo que para mi da sentido a la reiterada consigna "hay que enseñar a aprender". La escuela debe desarrollar en las nuevas generaciones estas capacidades básicas para que puedan seguir aprendiendo toda la vida, fuera de la escuela. La educación no formal entendida en un sentido "compensatorio", como educación pobre para pobres tiene que desaparecer. Pero la educación formal no escolar sea artística, de oficios, de deportes, etc. es fundamental, es muy importante para la felicidad de las personas y el desarrollo de la sociedad. Es imposible que la educación formal escolar ofrezca toda la gama de posibilidades de aprendizaje. Además hay muchos saberes que deben aprenderse de manera más flexible y esa es la gran virtud de la educación no formal o no escolar.

V.U.: La ley plantea en su artículo 39: "El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo"
¿Qué opinión le merece?;
¿Qué avances en este sentido conoce en América Latina?

E.T.F.: Quiere decir que el sistema escolar, puede validar aprendizajes adquiridos fuera de la escuela. A mi me parece bien, porque muchas veces esas competencias básicas de las que estábamos hablando se desarrollan fuera de la escuela. Por ejemplo en la Argentina la Ley de Educación Superior habilita a las personas que no tienen título de bachiller a ingresar a la Universidad, siempre y cuando demuestren que poseen los conocimientos básicos, aunque los hayan aprendido fuera del sistema escolar (en el trabajo o en la vida). O sea que no todos los aprendizajes se hacen dentro del sistema escolar. Por

eso es importante que el sistema escolar reconozca estos aprendizajes que se adquieren fuera de la escuela, que los legitime y los reconozca.

V.U.: Aprovechando el estudio que Ud. realizó en relación a la cuestión docente en varios países de Latinoamérica, ¿qué particularidades observa en el caso de Uruguay?

E.T.F.: Me llama la atención el nivel de confianza en la administración y el nivel de legitimidad que los maestros le asignan a las instituciones escolares. Es el más alto de Latinoamérica. Los grados de confianza y mucha confianza en el Ministerio de Educación: en Uruguay es del 60%, en Argentina del 28,4%, en Brasil 44,4% y en Perú 49,6%. Quizás habría que matizar este dato tomando en cuenta que en Uruguay además del Ministerio esta la Administración de Educación Pública (ANEP). Y otra de las cuestiones a resaltar tiene que ver con los porcentajes más altos de docentes que quieren permanecer en trabajo de aula. Eso llama mucho la atención: el 60% de los docentes en Uruguay quiere permanecer ejerciendo en trabajo de aula, mientras que en Argentina sólo el 45% y en México el 38%. En ambos casos son los porcentajes más altos de los 4 países, eso llama mucho la atención.

V.U.: *¿Cuáles crees que son los principales desafíos en torno a la cuestión docente?*

E.T.F.: Yo creo específicamente que el primer desafío está relacionado a los aprendizajes de los alumnos, que los docentes deben generar interés por el conocimiento a los chicos, no pueden darlo por descontado. El interés es una condición para el conocimiento, si a vos no te interesa la sociología no vas a aprender sociología. Y hoy en día ese interés no se puede dar por descontado, es un gran desafío profesional, el cómo hacen para generar esa motivación.

Y el segundo gran desafío es el tema de la autoridad. Es otro componente importante, porque hay cosas que no se logran sin autoridad docente, entendida como respeto, reconocimiento por parte de los alumnos y sus familias. Sin esto la interacción docente- alumno funciona mal. Hoy, para muchos docentes no es fácil construir su autoridad. Muchos docentes se quejan de que no logran hacerse respetar, hacerse oír, hacerse escuchar. Yo creo que hoy la escuela ya no tiene el monopolio del saber, y entonces el

docente no sabe cómo reposicionarse. La cultura escolar está muy alejada del mundo que los chicos viven. Hoy en día la educación informal es muy potente y las nuevas generaciones son consumidoras intensivas de cultura de masas (música, Internet, imágenes, televisión, etc.). En otras épocas, los chicos tenían acceso a pocas fuentes alternativas de cultura. Hace medio siglo los chicos leían la Revista Billiken, que trataba temas escolares salvo alguna historieta, es decir la escuela tenía un monopolio muy grande del saber. Hoy en día se han multiplicado las agencias de producción y difusión cultural. Hay una cultura de masas con mucha potencia, capacidad de seducción y que se renueva a un ritmo antes desconocido. Hoy casi todo el mundo tiene acceso a la Televisión, a Internet, etc. lo que da acceso a una gran cantidad y diversidad de culturas extraescolares. El programa escolar muchas veces aparece distanciado, desconectado con lo que "se aprende" en otros medios. Muchos chicos no encuentran interés ni sentido en lo que tienen que aprender en la escuela.

Ha habido también un tremendo cambio en las relaciones de poder entre las generaciones. Antes un niño no era ni siquiera una persona, era una especie de objeto, como una propiedad del padre de familia. Hoy el niño es un sujeto de hecho y de derecho. Durante las últimas décadas se ha registrado una importante modificación en el equilibrio de poder entre las generaciones. Y muchos docentes no terminan de acomodarse ante estas nuevas realidades.

En algunos estudios hemos indagado la percepción de los docentes acerca de las fuentes de la autoridad. Muchos docentes creen, con razón, que el conocimiento es una fuente de respeto y reconocimiento por parte de los chicos. Los docentes que más saben y lo saben enseñar, son los más respetados, es decir que una mejor formación en contenidos, en pedagogía, en competencias relacionales podría contribuir a generar respeto y reconocimiento de los docentes. Hoy las nuevas generaciones exigen reciprocidad, es decir, respetan a quien los respeta. El problema es que los antiguos dispositivos de la autoridad hoy ya no funcionan y muchos docentes ya no saben qué hacer. Uno tiene que saber y conocer los recursos que tiene para manejar la situación, de lo contrario termina sufriendo tanto el docente como los chicos.

Para sintetizar, aunque no son los únicos, los dos grandes desafíos que deben resolver los docentes del siglo XXI son los siguientes: cómo generar interés por el conocimiento y cómo generar autoridad pedagógica en el aula. Debe resultar obvio que resolverlos no es responsabilidad exclusiva de los docentes, sino de la sociedad como un todo.

diser
Soluciones en comunicación promocional
Inca 2227 / Tel.: 2209.8686
www.diser.com.uy

Dirección de Educación
Área de Educación No Formal
enfoques@mec.gub.uy

Agosto 2012

Dirección de Educación
URUGUAY

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA