

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO

4



Dirección de
Educación
UNIQUE

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO

4



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 4, octubre 2013
Montevideo, Uruguay

Comité Editor: Camors, Jorge; Cousillas, Lorena; 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.

Lenguaje inclusivo:

Ante la ausencia de un acuerdo entre los lingüistas respecto al uso de un lenguaje inclusivo que no discrimine entre hombres y mujeres, a los efectos de evitar la sobrecarga en la lectura que implica utilizar en español el formato o/a indicando la existencia de ambos sexos, en este texto se ha optado por el empleo del masculino genérico clásico, en el entendido de que las menciones en tal género representan a hombres y mujeres.

Diseño de Tapa: Montserrat Pérez
Diseño interior : Cecilia Reyes
Impresión: Imprenta Del Este Sol S.R.L.
Queda hecho el depósito legal 362.639

ÍNDICE

Presentación	7
1. Sección Análisis y Perspectivas	9
Trabajo(s) en Educación: una aproximación desde la Pedagogía Social - V. Núñez.....	11
CONENFOR: Hacia una base conceptual de la Educación No Formal - A. Conde - A. Silva - C. Suárez.....	25
La Educación No Formal en la región - A. Sosa	33
El rol del aprendizaje a lo largo de toda la vida en los procesos de integración social y consolidación democrática - P. Banchemo	45
Hacia un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en Uruguay - F. Blanco - F. Willat	57
2. Sección Experiencias y Reflexiones	69
Rol de la orientación educativo-laboral con jóvenes del Programa Yo Estudio y Trabajo - M. Campanella - et al	71
Afecciones que envuelve afectos. Nuestra práctica como Educadores Referentes - J. Molina	81
Nuevos dispositivos educativos - E. Ramírez	91
Diálogos y encuentros en el Proyecto CECAP-CES - W. González - J. Núñez	107
Educación No Formal en Cárcenes - P. Banchemo	123
El “entre”, el camino y la huella - G. Di Landro - C. Torrado	139
Promotores de inclusión: una experiencia pedagógica, comunitaria y plural - S. Fernández - J. Méndez	155
3. Sección Entrevistas	161
Entrevista a Estanislao Antelo - por L. Ruiz	163

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

PRESENTACIÓN

Presentamos con alegría y satisfacción un nuevo número de nuestra revista ENFoques.

Alegría porque toda publicación de carácter técnico es una forma de entablar diálogos con una comunidad amplia de gente interesada en los temas educativos en general y de la Educación No Formal en particular y en el transcurso de esa comunicación se presentarán preguntas, afirmaciones y también disentimientos que retroalimentarán con nuevos desafíos conceptuales el vasto campo de nuestro quehacer profesional y cotidiano.

Satisfacción porque los diferentes artículos que integran este número no sólo dan cuenta de experiencias y temáticas diversas, sino que también abordan tópicos que preocupan a nuestra sociedad en su conjunto. Algunos explícitamente como la juventud, los derechos humanos, la articulación de estudio y trabajo, y otros que aún no claramente visibilizados, es importante se procure su visibilización y tratamiento público como la discapacidad, la educación en situación de encierro y la educación de adultos en general.

Este último es también un compromiso ético que asumimos. El dejar abierto un espacio para dar difusión a todos aquellos emprendimientos y propuestas educativas destinados a poblaciones que por su condición de vulnerabilidad o limitado universo destinatario, no cuentan con medios de difusión suficientes para superar su invisibilidad o marginación e ingresar en la agenda social pública.

Invitamos pues a todos los técnicos y profesionales que desarrollan su labor en diferentes contextos asociados a problemáticas específicas en el heterogéneo mundo de la Educación No Formal a que asuman el desafío de abrir un paréntesis en su práctica cotidiana, tomen una distancia reflexiva sobre la misma y compartan sus pensamientos.

En todo educador, además de un “hacedor” anida un escritor. Es a través de nuestros registros que podemos trascender nuestro contexto inmediato témporo-espacial y comunicarnos con quienes no conocemos y sin embargo, pueden tener nuestras mismas preocupaciones.

Nos resta agradecer pues, por su generosidad y compromiso profesional a todos y cada uno de los autores que a través de sus artículos asumieron este compromiso y lo tradujeron en palabras potencialmente generadoras de inquietudes, ideas y por qué no, acciones innovadoras.

Comité Editorial

1. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

TRABAJO(S) EN EDUCACIÓN: una aproximación desde la Pedagogía Social

Dra. Violeta Núñez¹

“...cuando distinguimos entre la praxis y la idea, la práctica y la teoría, la que resulta perjudicada es la parte intelectual. Es decir, disociar el ámbito material del analítico tiene como consecuencia un debilitamiento intelectual, una disminución de nuestra apacidad de visión y comprensión”.

Richard Sennett

La exposición se propone realizar un recorrido que se articula en tres grandes apartados:

1. **Puntos de partida:** aquí haremos breve referencia a cómo impactan en el trabajo educativo las políticas globales.
2. **Un giro en esas orientaciones:** para mostrar posibilidades de acción educativa en relación con la idea de trabajo.
3. **A modo de conclusión, ¿qué decir (y qué hacer) en el siglo XXI?:** algunos posibles caminos que se abren a lo por-venir.

1.Puntos de partida

1. Sabemos que la escuela no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes en un mundo en cambio acelerado. Sin embargo, desde una mirada macro, vemos que esa institución es objeto de un conjunto de demandas para que se haga cargo de “todas” las problemáticas de “la” infancia, “la” adolescencia y “la” juventud. Aparece entonces una paradoja de difícil abordaje: ¿cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión

1- Especialista en Pedagogía Social - Universidad de Barcelona

de complejos patrimonios culturales con la aparición de tareas cada vez más diversas? ¿cómo garantizar programas de profundidad cultural y científica, que den a todos los niños y jóvenes la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?

Algunos países encuentran en la educación social (hacemos referencia a prácticas educativas articuladoras, mediadoras entre sujetos e instituciones formales de educación²), un posible recurso para la redistribución de los patrimonios culturales: una posibilidad de igualar las posibilidades de los “*recién llegados*” [Arendt, H.-1996]. Se trata de poner entre paréntesis conceptos tales como: prevención, protocolos (de seguimiento, evaluación, etc.), familias desestructuradas, sujetos disruptivos,... para pasar a pensar cómo cada sujeto puede hacer sus recorridos por la cultura plural y abierta y realizar apropiaciones sociales y culturales.

2. Según la definición de la OCDE³, un 80% de la población mundial, “*nunca constituirán un mercado rentable*” pues su “*exclusión so-*

2- Se trata de educación, más allá de las etiquetas (siempre provisionales), con las que intentamos fijar un sentido para entendernos: escolar, formal, social, no-formal, etc.

3- OCDE (1996): “Informe de la mesa redonda de Filadelfia”. En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas: EPO.

cial se agudizará a medida que los otros vayan progresando”. Una proporción importante de los niños y jóvenes de ese conjunto poblacional, son a su vez objeto de peculiares tratamientos cuya característica común es el vaciamiento cultural, que los inscriben en el lema pestalozziano de *educar al pobre para vivir la pobreza*. Para que asuman esa condición como *destino inevitable*.

3. Salvo los llamados “*polos de excelencia*”, las políticas hegemónicas internacionales formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE), la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean-Claude Michèa, *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*. Tal como lo señala Nico Hirtt, la inestabilidad e imprevisibilidad de las evoluciones económicas, la creciente dualización de las cualificaciones requeridas en el mercado laboral, la crisis recurrente de las finanzas públicas, son los factores que determinan, a partir de la bisagra de los años 80-90, un giro fundamental de las políticas educativas a nivel mundial y sus imprecisiones en los distintos países.

4. La dualización del mercado laboral se refleja en una dualización ya evidente de la enseñanza. Si el 50 o 60 % de las creaciones de empleo

no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es *económicamente rentable* continuar una política de expansión de la enseñanza. No se decreta, pues, el fin de la expansión (por ejemplo, cierre generalizado de escuelas o universidades públicas), pero se crean las condiciones en el plano de la calidad de la enseñanza y de su financiación, que la hacen inevitable. No se decreta la dualización de la enseñanza, pero se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para ello.

Estos señalamientos se vuelven hoy enteramente necesarios ya que las condiciones sociales, económicas y culturales que emergen de la expansión global del capitalismo financiero, amenazan de manera frontal las prácticas educativas, sociales y escolares, para intentar reducirlas a meras técnicas de control de amplios sectores poblacionales. Se trata de tener claro cuáles son esas orientaciones globales para poder dar soporte a las iniciativas nacionales y locales que opongan resistencia a esos designios de la globalización para la educación pública: su desaparición como instancia democrática y democratizadora en *la tramitación de las herencias culturales* [Frigerio, G.-2001].

Es decir, se plantea la disyuntiva de considerar a la educación como

mercancía cuyo valor se juzga por la demanda del mercado o sustraerse a ese imperativo para abrir otro espacio: otras coordenadas, otras consideraciones capaces de crear otras plataformas: allí, en las grietas del capitalismo financiero global, en las fronteras que dibuja, incluso en la tierra que considera baldía.

2. Un giro en esas orientaciones

Hay que pensar en articulaciones múltiples y diversas, en un “*dentro-fuera*” de lo escolar sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia las infancias, las adolescencias y los jóvenes. Lugares de re-envío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquéllos sobre los que se cierne la “*certeza*” de su *in-oportunidad*...

Espacios donde irrumpen artes, números y letras, donde sean posibles la experimentación y la manipulación, las elaboraciones y confrontaciones, tanto como juegos, deportes, música, la iniciación en el trabajo,...

Quisiera detenerme en esta última consideración porque entiendo que es una de las llaves maestras de nuestra actualidad. Y quisiera hacerlo retomando un tema que ha aparecido con recurrencia en el XV Encuentro de Educadores de los

CECAP⁴. Muy bien se ha resaltado que se trata de TRABAJO, no de empleo. No se busca una mera respuesta a las exigencias del mercado (cosa por otra parte imposible, a juzgar por el ritmo acelerado del cambio de esas exigencias). Sino una verdadera oportunidad para los jóvenes. En efecto, trabajar es incidir en el mundo: apropiarse de herramientas (conceptuales y prácticas) para hacer una incisión, un corte. Interrumpiendo esa suerte de “destino social inexorable” al que ciertos jóvenes son abocados. Es apostar fuertemente por el cambio: sostener las búsquedas, propiciar nuevos encuentros de los jóvenes con la cultura y los saberes, a modo de los artesanos: ofertas donde son posibles abordajes alternativos a los de las clases escolares tradicionales, pero a cuya valorización (en términos personales) contribuyan.

Lugares abiertos, franqueables, amigables y exigentes, que convocan a los chicos al permitirles la construcción de diversos itinerarios.

La clave está, en medio de la banalización, en sostener una verdadera apuesta de culturalización para las nuevas generaciones: definir a la educación como espacio tal que

4- Del Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP), del Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del MEC (Uruguay), realizado el 16 y 17 de julio de 2013.

posibilite albergar a las infancias, a las adolescencias y a los jóvenes, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con otros. La educación como espacio y como oportunidad de cultura. Es decir, lugar para albergar sueños, trabajos, dificultades, que posibilita e impulsa la proyección de los jóvenes, que se abre a lugares diversos y, a su vez, aloja lugares diversos (talleres, encuentros, salidas,...), a lo largo de un cierto tiempo.

Tiempo que, si bien en los CECAP's está predeterminado, posibilita que cada joven se interroge acerca de lo que quiere. Tiempo predeterminado que opera asimismo como límite en ese “don” de tiempo/espacio que ofrece la responsabilidad pública, en tanto es su deber.

Ante lo segregativo de la consideración de “una” adolescencia (o infancia o juventud), frente a la cual aparecen los otros adjetivados [Muller, V.-1998: 13-21] desescolarizados, absentistas, infractores, desinteresados, problemáticos, violentos, inmigrantes..., proponemos, a modo de los CECAP, alojar lo múltiple entretejido en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples.

La experiencia nos demuestra que es posible pensar en otros soportes educacionales en la empresa de

promoción cultural de los más jóvenes (particularmente, de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente), ofertando lugares de trabajo pedagógico articulados en redes comunitarias en relación a las cuales los sujetos puedan mapear, topografiar⁵, otros lugares sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen posibles. Marc Augé denomina a estos recorridos *trayectorias vitales*. Susan Pearce habla de *formas de serpenteo* para desplazarse en un mundo segmentado, fragmentado, sin ser atrapado en sus fisuras.

Para que esto pueda sostenerse, la noción de trabajo hace una nueva aparición: el educador artesano. No se trata de la producción estandarizada⁶, modalidad que el actual capitalismo financiero pretende expandir en educación. Por el contrario, el artesano de la educación está preocupado por la cultura y, a la vez, descompletado: sabe que ignora. Por ello acudimos a esta figura, pues el artesano (cuya acción se abre al descubrimiento, a la experimentación), sabe que no

hay una única manera de acceder y circular por el mundo y sabe que ignora la mayoría de ellas.

Se abre aquí un pasaje de la figura del educador como *el único* que sabe a la figura de quien se abre a la experimentación sin renunciar por ello a su saber, sus conocimientos y sus técnicas. Para Walter Benjamin el artesano, al dar forma a su obra, deja una *sutil huella* pues deposita allí la esperanza, en el sentido de la promesa de otra historia.

Postulamos que la labor educativa de hecho contribuye a una construcción política capaz de reunir a diversos actores, propiciando la aparición de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo sólido en esta modernidad líquida [Bauman, Z.-2002].

Así, pues, se trata de posiciones pedagógicas que cuestionan las dos tentaciones *de inocencia*, que Pascal Bruckner denuncia como las dos modalidades del escapismo contemporáneo, a saber: la victimización y la infantilización.

Para hacer frente a la primera, cabe ubicar en el plano pedagógico al sujeto responsable, ya que la consideración de víctima de la historia, del barrio, de la familia, o del largo etc. que podríamos hilvanar, no hace sino

5- Entendemos a partir de los aportes de Franco Farinelli que se trata de dos sujetos diferentes: el de la cartografía y el de la topografía. El primero requiere de la inmovilidad para situarse, trazar y ver el mapa. El topógrafo requiere del movimiento de cuerpo e instrumentos y los incorpora para dar cuenta del terreno.

6- Cuyas condiciones de producción anulan al sujeto, tal como Charles Chaplin muestra con humor vitriólico en su película "Tiempos Modernos".

ponerlo “fuera de juego”: sujeto que es puesto en condición de objeto y del que nada cabe así esperar pues no depara ninguna sorpresa, de él sólo es esperable que asuma su condición como destino.

Asimismo es requisito sortear aún la segunda tentación: la infantilización o desresponsabilización de los adultos, que deja a los más jóvenes librados a sí mismos.

La función del educador ya no es la misma que la de hace menos de una década, pero lejos de dimitir de una acción de enseñar y mostrar mundo(s) posible(s), ha de enmarcarla en nuevas exigencias.

En suma, se trata de apostar a que la educación recupere, ante los procesos de banalización y vaciamiento culturales, la transmisión como polea social y cultural que articule a los jóvenes con el mundo.

A modo de conclusión, ¿qué decir (y qué hacer) en el siglo XXI?

“Sería más interesante comparar a los programadores de Linux con otra tribu moderna, la de los burócratas que no dan un paso sin haber definido de antemano todos los objetivos, procedimientos y resultados buscados.

El suyo es un sistema de conocimiento cerrado; es decir, un sistema en el que sabes lo que estás haciendo antes de hacerlo y que se adapta perfectamente al mundo de la burocracia y el poder.”

R. Sennett

La voracidad de la actual lógica mercantilista pretende supervisar todo: que nada escape, eliminar todo intersticio. Que todo pueda ser codificado: el DOI (Digital Object Identifier) deviene el sucedáneo electrónico del panóptico. Que nada (¿nadie?) escape a su respectivo código de barras. Sobre todo los “elementos”, antes sujetos y hoy puntuaciones en los flujos estadísticos.

En el campo pedagógico, *la mercantilización borra:*

- a) **la teoría pedagógica**, que se sustituye por las consignas neoliberales de la “autoayuda”. Esta pone al individuo (elemento universal, anónimo e intercambiable), como responsable absoluto (esto es, culpable), de lo que le pasa, sea porque carece de *autoestima* o de *empatía*; sea porque no es *adaptable* o suficientemente *flexible*, esto es, *empleable, emprendedor*; etc.
- b) **la praxis**, sustituida por la aplicación burocrática de programaciones y protocolos de seguimiento y evaluación

continuos, en pro del control poblacional.

- c) **sus articulaciones de reenvío**, pues los protocolos ya vienen hechos por las autoridades competentes y la “teoría” deviene simple instrumento de *observación*, aplicación, consumo rápido y descarte.

Este discurso, didácticamente funcional al capitalismo financiero, permea en los dispositivos hasta yugular las iniciativas pedagógicas que plantean su “*petit différence*”. Produce y vende (saturando mercados), educación basura: la educación de/para el vertedero, de /para las *vidas infames* [Foucault, M.-1990] y desperdiciadas [Bauman, Z.-2005] de / para el vaciamiento cultural y educativo de aquellos que no serán ni productores ni consumidores.

Y, de esta manera, poder considerar a “menores en riesgo”; “toxicómanos”; (ex)presos; pobres en general, como vidas que hay que redimir mediante la “inclusión”: la nueva versión redencionista de la pobreza. De la “*chusma*”. De “*los que sobran*”.

Y, para ellos, se trata de fabricar las cajoneras donde ordenarlos, clasificarlos y mantenerlos en ese, su sitio. Si ello no basta, se impone recurrir a las contenciones químicas (por ejemplo, los porcentajes

inauditos de niños con TDAH⁷) o al encierro panóptico.

Kant realizó un ejercicio de reinscripción (invención) de las premisas de la tradición filosófica para una nueva época. Nos toca en el campo pedagógico una tarea semejante, pues las viejas nociones ya no dan cuenta de las actuales condiciones: el mundo ha cambiado y los sujetos también. ¿A qué nos referimos, por ejemplo, cuando decimos sujetos de la educación?

El sujeto de la educación ya no se presenta como aquél cuya conciencia ciudadana hay que “moldear” mediante la disciplina y la instrucción. Es un *sujeto de las percepciones*, de lo que parpadea en tiempos efímeros. Algunos pensadores denominan *subjetividad mediática* a este emergente del conjunto de transformaciones de la “modernidad líquida”.

Algunos autores, por ejemplo Richard Sennett, apelan a recuperar (reinscribir) para /en nuestra contemporaneidad ciertas viejas prácticas como la artesanal, tema que ya había abordado Walter Benjamin. Otros, por ejemplo Reyes Mate, instan al “deber de memoria” como forma de resistencia al borramiento de toda marca histórica o, como

⁷-Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

señala Bauman, de resistencia al imperativo de tener que reinventarse a cada momento, sin pasado y sin futuro. Otros, por ejemplo Hannah Arendt, hablan del vínculo intergeneracional para sostener una responsabilidad que excede el cálculo empresarial pues apunta a sostener la condición misma de lo humano. Son referencias interesantes para iniciar y sostener las búsquedas en el campo pedagógico.

Se trata de abrir, o aprovechar y ensanchar las fisuras en la gestión mercantilista puesto que, en palabras de Franz Hinkelammert (2002):

“... el mercado ha resultado ser un automatismo que, al producir riqueza, destruye las fuentes de todas las riquezas: el hombre y la naturaleza.”

“...la relación mercantil totalizadora no puede discernir entre la vida y la muerte, sino que es una gran máquina aplanadora que elimina toda vida que se ponga en el camino por el que avanza. Pasa por encima de la vida humana y la naturaleza sin ningún criterio, salvándose sólo quien logra quitarse de su paso.”

Habrá que habilitar lugares (simbólicos e imaginarios) para “quitarse de su paso”, es decir, para pensar, imaginar y actuar en otras direcciones. Descentralizar la

atención de los recorridos prefijados, previstos y previsibles, científica o políticamente establecidos, para abrirla a cierta sorpresa, cierta alteridad, cierta extranjería, incluso a cierta sabiduría. A la posibilidad, si más no, de poner entre paréntesis, y aún en interrogante, las premisas del discurso global hegemónico.

Pasar entonces a releer los viejos e inventar los nuevos discursos pedagógicos que cifren en la teoría, en la práctica y en sus articulaciones, posibilidades de *quitarse del paso* de la *gran máquina aplanadora*.

Kant sostiene que la teoría es susceptible de ampliarse y completarse en el ejercicio de una profesión: “...el médico, el agricultor o el economista recién salidos de la escuela pueden y deben arbitrar nuevas reglas para completar su teoría”. Es la posición de Sennet (2009 y 2013) respecto a los saberes del artesano y la importancia del ejercicio artesanal. Lo artesanal en Sennett remite a lo que la actual lógica mercantil erradica: la satisfacción que se encuentra en el trabajo, en un trabajo “bien hecho”. Y aquí podemos enlazar con las ideas de Benjamin, en el sentido de que el artesano se satisface al realizar una obra pues su experiencia y su deseo de experimentación se han puesto en

juego. Pese a que, señala también Benjamín (2010,:60): *“la cotización de la experiencia ha caído. Y da la impresión de que sigue cayendo sin fondo.”* ¿Pueden la teoría y la praxis pedagógica constituirse como plataforma de anclaje?

En el campo de las prácticas educativas, el paso del sujeto de la conciencia al de la percepción, estimulada como horizonte subjetivo a través de los medios y las “nuevas tecnologías”, introduce, tal vez, el mayor reto.

Voy a desplegar de manera muy sucinta algunas líneas, que requieren una lectura helicoidal, a fin de producir un efecto de enlace entre los planteos de autores distantes en sus épocas y también en sus teorías y prácticas pedagógicas: Friedrich Fröbel (1782-1852), María Montessori (1870-1952) y Maud Mannoni (1923-1998).

La aportación de Fröbel fue reconocer la importancia de la actividad del niño en sus procesos de aprendizaje. Introdujo el concepto de “trabajo libre” (*Freiarbeit*) en la pedagogía y estableció el “juego” como forma típica de vida de la infancia, por lo que mediante el juego se puede educar. Los niños hacen jugando cosas que nunca harían de forma impuesta y autoritaria (enunciado

hoy válido en todas las franjas de edad...) Las actividades en su jardín de infancia incluían cantar, bailar, jardinería, jugar y auto-dirigirse con los “*dones*” y “*ocupaciones*” de Fröbel.

Esos “*dones*” consistían en objetos (nuevos) que él ponía en circulación, dejando en libertad para que los niños construyeran (y de-construyeran), con esos objetos, otros nuevos. Las *ocupaciones* proveían de materiales para que los niños construyeran (y de-construyeran) sus propios objetos. Objetos y materiales que estimulan la exploración, el tanteo y el error, la construcción y deconstrucción de “mundo”.

Montessori señaló que la actividad del enseñante pasaba por la oferta de espacios agradables, cómodos, algunos muy próximos y otros bastante alejados de la vida doméstica, para que los niños pudieran investigar, probar, realizar actividades muy diversas, de manera individual y en grupo. “*Hay que huir*, señala la autora, *de las indebidas presiones del educador imprudente*”. Montessori diseña los *ambientes*: disposición del espacio, creación/procuración de objetos diversos, etc. El segundo aspecto de su práctica educativa consiste en activar la *vida ambiental* con las ocupaciones materiales y el

uso cultural de los objetos. Los ambientes permiten la libertad de elección de los objetos, de manera que el niño no deba *someterse a la opresión de una voluntad superior*. Por ello el espacio ha de ser lo suficientemente amplio como para permitir el libre movimiento, pero ordenado y claro en sus funciones, para dotar de poder de ordenación a las acciones infantiles. El adulto habilita condiciones para atender a cada niño de manera particular y facilita la orientación y elección de las actividades.

Maud Mannoni fundó junto a Robert Lefort y los educadores Rose Marie e Yves Guerin, en 1969, la Escuela Experimental de Bonneuil Sur Marne. Esta escuela respondía a la idea de lograr una estructura para recibir a niños y adolescentes psicóticos que no podían ser tratados en los hospitales psiquiátricos tradicionales y para los cuales la escuela ya no ofrecía respuestas. Mannoni, influida por Donald Winnicott (quien fue su supervisor clínico) y por Jacques Lacan (de quien fue discípula), comprendió que a los jóvenes, para vivir, les es preciso alguien con quien contar (sobre todo cuando en la realidad ha desaparecido la estructura simbólica de la familia). Suyo es el concepto de *“institución estallada”*, que podemos conectar con las prácticas

de los dos pedagogos antes citados, en el sentido de explotar el espacio único y facilitar orientaciones de los sujetos en función del interés construido y de promover otros nuevos.

Estas breves pinceladas pretenden acercar a la reflexión sobre nuestras teorías, nexos y prácticas actuales a autores que ya consideraron los espacios educativos como lugares plurales: oportunidades en tiempos diversos y discontinuos, maneras diversas para que los sujetos deambulen, exploren, construyan, de-construyan, experimenten intereses para poder aprender a leer y a escribir el mundo, a hacer con los números y la música, a hacer con otros, por ejemplo.

Son sugerentes pues nos permiten pensar en las subjetividades *de la percepción*: enlazar la figura del educador-artesano y las subjetividades emergentes de los “nativos digitales” en sus tiempos discontinuos.

El interés aparece en las prácticas de los tres autores citados, a la manera herbartiana: no como algo que ya se tiene sino, en todo caso, se encuentra o se construye a través de esas exploraciones, deambulaciones, experimentos, etc. en relación a objetos culturales pensados por el en-

señante a modo de dones puestos en circulación. Ese interés (¡del educador!), es el que causará nuevas experiencias. Desde luego no hay guía didáctica posible de lo que pueda constituirse como interés. Lo que sí sabemos es que se trata no de sumar más de lo mismo, contenidos que replican lo ya sabido del mundo o tiempo de información sin consecuencias: doble ocasión de aburrimiento y desenchufe.

No es posible, por estas razones, seguir sosteniendo de manera continuada el ámbito del grupo-clase. La *modernidad líquida*, al diluir los dispositivos productores de sentido de la *modernidad sólida*, diluye la eficacia simbólica de los mismos. Pero no se trata tampoco de la individuación que recorta y aísla, que lanza a la competitividad y que aleja la satisfacción de la actividad. Pues la satisfacción siempre se sitúa en otro lugar que el de considerar la actividad como un mero medio para alcanzar un fin.

Por el contrario, sostenemos que se trata de dar lugar al sujeto para que establezca vínculos con otros (por ejemplo a través de la cooperación en las tareas⁸), vínculos con los

8- En el sentido apuntado por Sennett: “cooperación y solidaridad son dos conceptos distintos. [El de cooperación es] *estar juntos y trabajar juntos conservando al mismo tiempo las diferencias. (...) Estoy completamente en contra (...) de este lenguaje de la solidaridad y*

objetos culturales (por ejemplo mediante la interpretación teatral o literaria, la construcción de series lógicas o la resolución de problemas matemáticos, la construcción de obras u objetos de complejidad creciente, etc.) y que encuentre allí una satisfacción importante. A la manera planteada por R. Sennett: *la recompensa que implica el buen trabajo artesano*.

Pensamos en una praxis educativa que pone en juego objetos y palabras que puedan irrumpir como extrañamiento y sorpresa de un mundo que aún no es. Y aquí aparece otro reto importante: ¿Dónde encontrar y poner en circulación objetos y palabras que se puedan dar al sujeto para abrir un lugar otro? ¿Dónde cada agente puede buscar y proponer un acto educativo?

Se configura en estas búsquedas entre teoría y práctica un campo profesional, no de mero aplicador de protocolos que, al estandarizar, erradican la posibilidad de un *acto educativo*, aunque apelen a la educación.

Pues como señalaba Agamben, se trata de desenmascarar las prácticas que, en este caso en nombre de la educación, someten a la lógica de desposesión de subjetividades y de mundo.

la cohesión”.

Proponemos, entonces, un agente de la educación estudioso, actualizador, realizador y experimentador de propuestas (a la manera de Fröbel, Montessori o Mannoni), para que el sujeto tome a su cargo el aprender. Teorías/nexos/prácticas con las que un agente que puede hacer de ese aprendizaje una oportunidad de educación: un enseñante-aprendiz-artesano que está dispuesto a dar algo de su experiencia, de su saber, de su técnica, que pone en circulación piezas de mecano y relatos inefables para que cada cual pueda armar, cada vez y a su vez, “mundo”.

Ocasión, tal vez, de dejar una huella, aquello que marca “algo” de una transmisión.

Aquello que no se consume aquí y ahora, en un mero tiempo de información⁹; sino palabras y objetos que aparecen para que cada cual pueda hacer con ellos *experiencia*, a modo del *bricoleur* que se toma su tiempo y su trabajo.

Una praxis que sabe que la apropiación supone que el sujeto hará con esos objetos algo nuevo en

tiempos *otros*.

Hay la repetición para dar lugar a la invención: la combinatoria impensable, el registro discontinuo, las nuevas lagunas y olvidos, emergencia de nuevas postproducciones [Bourriaud, N.-2008].

Así, la educación (teorías / nexos / praxis), trabaja sin más previsión que dar y abrir lugares (simbólicos e imaginarios), con materiales y objetos imposibles, a la manera de Cateura¹⁰, esa ciudad paraguaya paradigma de los vertederos.

Maneras culturales, artísticas, pedagógicas, cuyos derroteros nos son desconocidos y, justamente por ello, en el aquí y ahora, requieren tiempo y espacio, vínculo educativo, saberes y objetos en juego y una cierta sabiduría sobre la palabra y la distancia.

9- “La información tiene interés tan sólo en el breve instante en el que es nueva. Sólo está viva durante ese instante, y a él se entrega por completo sin tener ningún tiempo que perder. Pero la narración jamás se entrega, sino que, al contrario, concentra sus fuerzas, y, aún mucho después, sigue siendo capaz de desplegarse”. BENJAMIN, W. Op.cit.

10- Cateura, Paraguay

Referencias Bibliográficas:

- ARENDRT, H.**- *“Entre el pasado y el futuro”*, Península, Barcelona, 1996.
- BAUMAN, Z.**- *“Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”*, Paidós, Barcelona, 2005.
- - *“Los retos de la educación en la modernidad líquida”*, Gedisa, Barcelona, 2008.
- BENJAMÍN, W.**- *“El narrador”*, Metales pesados, Santiago de Chile, 2010.
- BORDES, J.** - *“La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus”*, Cátedra, Madrid, 2007.
- BOURRIAUD, N.**- *“Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo”*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2008.
- CATEURA, Paraguay.** URL: <http://totalcreativo.com/orquesta-hecha-con-instrumentos-econtrados-en-la-basura>
- FOUCAULT, M.**- *“La vida de los hombres infames”*, La Piqueta, Madrid, 1990.
- HERBART, J.**- *“Pedagogía general derivada del fin de la educación”*. Humanitas [Traducción Lorenzo Luzuriaga], Barcelona, 1806 y 1983.
- HINKELAMMERT, F.**- *“Crítica de la razón utópica”*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2002.
- KANT, I.**- *“Teoría y Práctica”*, Tecnos, Madrid, 1986.
- MARRAMAO, G.**- *“Kairós. Apología del tiempo oportuno”*, Gedisa, Barcelona, 2008.
- REYES MATE, J.**- *“La herencia del olvido”*, Errata Naturae, Madrid, 2008.
- - *“Existe un deber de memoria porque al conocimiento se le escapa mucha realidad”* [Entrevista de Berta Ares]. Revista de Letras : La Vanguardia, Barcelona, 21/07/11.
- SENNET, R.**- *“El artesano”*, Anagrama, Barcelona, 2009.
- - *“Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo”*, CCCB, Barcelona, 2013.

Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR) Hacia una base conceptual de la Educación No Formal

Mag. Analaura Conde

Mag. Álvaro Silva

Lic. Claudia Suárez

El presente documento pretende constituir una base conceptual común para el desarrollo de las tres áreas¹ del Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), a la vez que brinda algunos elementos para la profundización de la delimitación y especificidad del campo de la Educación No Formal (ENF) en el contexto nacional.

De este modo, se genera un horizonte compartido de significados que contribuyen a elaborar un lenguaje común, habilitando decisiones, estrategias y acciones de acuerdo a éste. Ello se traduce en una apuesta por una coherencia interna que podrá sustentar el diseño y la dirección de las políticas educativas en esta área.

Palabras claves:

Educación No Formal - Políticas educativas - Estado -
Sociedad Civil - No formalización - Instituciones - Educadores

1. Breve marco teórico conceptual.

Según lo establece la Ley General de Educación N°. 18.437 (en adelante LGE), aprobada en diciembre de 2008, la educación constituye un derecho humano fundamental. Por ello, para que su ejercicio sea efectivamente posible, deben converger tres dimensiones que la sustentan: calidad, educación para todos y educación a lo largo de toda la vida. En particular, este último aspecto, si bien

1- Área de Articulación y Coordinación; Área de Evaluación e Investigación; Área de Profesionalización de Educadores.

no se inicia con esta Ley y recoge la experiencia de diferentes espacios y modalidades educativas, contribuye a pensar y desarrollar la educación mediante nuevos recorridos y no sólo en términos de escolarización en las primeras etapas de la vida (infancia, adolescencia, juventud).

Así se consigna en el libro “Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación educativa”, al referirse al discurso de Tabaré Vázquez, en su asunción como Presidente de la República, pronunciado el 1º. de marzo de 2005: *“La educación y la cultura son mucho más que un Ministerio. Son un derecho. Un derecho de todos y durante toda la vida. La educación, lo dijimos muchas veces, no es solamente escolaridad y dijimos también la cultura es todo”* [Camors, J. - 2009].

En esta dirección, Jaume Trilla (2009) caracteriza un conjunto de elementos que han contribuido a una acumulación histórica que consolida esta mirada:

- a) la extensión creciente de la demanda de educación por la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos;
- b) las transformaciones en el mundo del trabajo;
- c) la ampliación del tiempo libre;

d) los cambios en la institución familiar y en otros aspectos de la vida cotidiana;

e) la presencia creciente de los medios de comunicación;

f) el desarrollo de nuevas tecnologías; y alguna sensibilidad social creciente sobre la necesidad de implementar iniciativas educativas para sectores vulnerables de la población.

De esta forma, se tiende a ampliar una noción de educación tradicionalmente asociada a la escolarización; se trata de una educación que incluye procesos de transmisión de legados culturales, de comprensión de la realidad social y de apuesta a la transformación social. Así, a través de las conceptualizaciones anteriores, se advierte que la educación contiene una innegable condición política². Esta ampliación se nutrió históricamente de diversas corrientes, tales como las teorías de la reproducción (Althusser, Bourdieu, Bowles y Gintis, Giroux y Apple, entre otros), de las propuestas de desescolarización (Reimer, Illich), del desarrollo de la educación popular en América Latina y la teología de la liberación. Desde otro lugar, distintos organismos y conferencias internacionales gene-

2- Estos planteos se pueden profundizar en los amplios desarrollos teóricos de Violeta Núñez, Hannah Arendt, Paulo Freire y José Luis Rebellato.

raron materiales y propuestas, mostrando los logros y también los límites de los sistemas educativos formales (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990; Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Dakar, 2000, UNESCO; entre otros). Hacia los años 70' se consolida la expresión "Educación No Formal" (ENF) para intentar dar cuenta de muy diversas iniciativas con intención educativa que se desarrollaban en espacios diferentes a las instituciones educativas clásicas, las cuales contaban con una normativa que respaldaba su acción pedagógica cotidiana.

Además de los postulados teóricos antes mencionados, en las últimas décadas del siglo XX y en particular en América Latina, diversos procesos sociales tuvieron lugar, generando las condiciones para el desarrollo de la ENF. En este sentido, la crisis del Estado de Bienestar, las políticas neoliberales, la desintegración social y la marginalización, así como la crisis de los sistemas educativos [Méndez y Peregalli, 2011], dieron lugar a un contexto fértil para la ENF, que se dotó de significados y definió aspectos identitarios, aunque definirse por la "negativa" (como no formal) conllevó algunos límites. En tensión, durante estos tiempos y en Uruguay, tuvieron lugar experien-

cias educativas apoyadas desde el exterior como expresión de resistencia al totalitarismo de turno, algunas asumidas por el Estado, otras producto de la tercerización en la ejecución de políticas públicas diseñadas desde el Estado, así como las impulsadas por una sociedad civil con elevados niveles de participación, entre otras. Estas experiencias, más allá de la diversidad de abordajes y concepciones, favorecieron el desarrollo de la ENF en el país. La educación remite a la contradicción de constituirse como una práctica de transformación social y, a la vez, como una práctica conservadora. Se concibe así a la acción educativa también como acción política y politizante, como ideología de la participación, como acto de justicia distributiva [Bhola: 1983], la educación es en sí misma un derecho y contribuye a la democratización en un sentido amplio.

La educación está conformada por procesos de transmisión, transformación y apropiación de la herencia o patrimonio cultural en una sociedad determinada [Ubal, Varón y Camors; 2009]; se entiende de este modo que todo tipo de relación social es potencialmente educativa, no obstante existen instituciones especializadas en la transmisión de aspectos considerados fundamentales de la cultura. Esta

cuestión nos plantea el problema de la lucha por definir estos aspectos o por la delimitación del terreno en que se produce tal confrontación. En el entendido de que educación no es sinónimo de escolarización, dado que trasciende las prácticas que se realizan en la escuela, es necesario poder identificar otros espacios en donde se desarrolla la tarea educativa. Dado que cualquier acción social puede contar con potencialidad educativa; parafraseando a Méndez y Peregalli (2011), por más que los términos no alcancen, con ENF intentaremos remitirnos a las instituciones “especializadas” que despliegan acciones con intención educativa explícita, de modo de sortear la ambigüedad inicial, aunque conscientes de que es necesario continuar profundizando la conceptualización al respecto.

Así, la ENF es concebida, en la LGE, a partir de la conceptualización de J. Trilla: *“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos*

educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros”.

La Educación No Formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. 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.” (Ley General de Educación N°. 18.437, Artículo 37).

Para delimitar el campo de la Educación No Formal y de la Formal, suele hacerse referencia al ámbito en que cada una de las modalidades se desarrolla.

En esta línea, la Educación No Formal se concibe como aquella que transcurre más allá del centro educativo o escuela; no obstante, tanto una como otra comparten ciertos atributos tales como la sistematicidad, la organización, determinadas reglas, la planificación y fundamentalmente, la intencionalidad.

Trilla muestra ejemplos de cómo distintos criterios para realizar esta delimitación (metodologías, estructuras, funciones) no resultan suficientes. Por una parte, María Teresa Sirvent propone abandonar el par formal/no formal y reconocer en ambas modalidades distintos grados de “formalización”, de acuerdo a los grados de sistematicidad, organización, planificación, acreditación y estilo pedagógico.

Sirvent distingue así las siguientes dimensiones: en primer lugar, la dimensión sociopolítica hace referencia a la relación de la experiencia educativa con el Estado, es decir, a las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescrito, los recursos humanos, etc. En segundo lugar, la dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos. El mayor o menor grado de “formalización” hace referencia a la presencia de una institución determinada regulando diversos aspectos o componentes de la experiencia educativa, en este caso el CONENFOR. Por último, la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la tríada que

define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido. El mayor o menor grado de “formalización” hace referencia a la planificación, organización y estructuración didáctica y metodológica de la experiencia y a su fundamentación pedagógica. [Sirvent; 2009 y Sirvent et al; 2006]. Por otra parte, tal como lo plantean Méndez y Peregalli (2011): “(...) pensar en la no formalización de ciertos espacios de lo formal podría dar nuevas herramientas a los sujetos y dinamizar la lógica propia de las instituciones (...) formalizar ciertos aspectos de lo no formal plantea la dificultad de hasta dónde o de cómo hacerlo (...) aventurar posibles escenarios de comunicación, tendiendo posibilidades para los sujetos en uno y otro lado. Esto implica dar un giro y poner el énfasis en la comunidad y el sujeto”.

Los aspectos aquí señalados configuran una serie de desafíos en términos de planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de los programas de Educación No Formal, que se enmarcan en la política pública y pueden considerarse puntos de partida para iniciar el proceso de *conceptualización e institucionalización* de la ENF en el marco del CONENFOR.

2. El Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR)

A partir de la Ley General de Educación N° 18.437, en su Art. 92, se crea el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR) como parte del Sistema Nacional de Educación Pública, iniciando su proceso de institucionalización a fines del año 2009.³

Los cometidos del CONENFOR asignados por el Art. 94 de la Ley General de Educación son:

1. 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.
2. Llevar un registro de instituciones de Educación No Formal.
3. Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la Educación No Formal.
4. Promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas

3- El CONENFOR está orientado por una Comisión Directiva conformada por representantes de la ANEP, la UDELAR y el MEC. A su vez, posee un Comité Asesor y Consultivo integrado por la Comisión Directiva y representantes del MTSS, MIDES, MTD, INJU, INAU, dos representantes de los educadores y dos representantes de las instituciones de Educación No Formal privadas. Como apuesta a la descentralización y coordinación territorial de planes y programas educativos se crean las Comisiones Departamentales de Educación, integradas también por representantes del CONENFOR.

jóvenes y adultas.

5. Contribuir a reincorporar a la educación formal a quienes la hayan abandonado.

Con ello, se otorga un lugar a la Educación No Formal en el marco de la política pública, así como la necesidad de reconocer los diversos programas que se enmarcan en este campo. En este sentido, es clave contar con la información hasta aquí recogida sobre la realidad nacional de la ENF⁴. Resulta indispensable, en este escenario, definir los espacios de intervención y establecer criterios de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la cooperación entre Estado y sociedad civil. Como intento de avanzar en este campo, se establece que serán considerados integrantes de la ENF, todos aquellos educadores e instituciones que entiendan estar contemplados en el concepto enunciado en el Art. 37 de la Ley N° 18.437 citada anteriormente.

Será entonces institución de ENF aquella que tenga dentro de sus finalidades en forma explícita el desarrollo de actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal (LGE).

4- Existencia de Registro de Educadores e Instituciones en el ámbito de Conenfor.

En este marco, se considerará como instituciones de ENF, a un colectivo organizado que cuente con los medios organizativos, materiales y humanos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos. Por otra parte, tomando en cuenta los documentos publicados por CONENFOR, se considera educador a “(...) *toda persona que cumpla funciones educativas en la ENF, de acuerdo a los ámbitos y las actividades que se definen en la Ley*” .

Estas primeras referencias resultan esenciales a los efectos de continuar delimitando el campo de la Educación No Formal y apreciar, en su complejidad, la validez, consistencia y sistematicidad de su aporte a la educación nacional en su conjunto .

Referencias Bibliográficas

BHOLA, H. S. “La educación no formal en perspectiva”; en: *Perspectivas*. UNESCO, vol. XIII, nº1, págs. 4554. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000539/053909so.pdf>, 1983.

CAMORS, J.; UBAL, M. y VARON, X. y (Comp.), “Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa”, MEC-UDELAR, Montevideo, 2009.

CAMORS, J. “Educación No Formal. Concepción que sustenta la política del MEC”, en: **CAMORS, J.; UBAL, M. y VARON, X.** (Comp. 2009), “Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa”, MEC (Dirección de Educación) – UdelAR (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), Montevideo, 2009.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, N° 18.437, IMPO, Montevideo, 2008.

MÉNDEZ, J. y PEREGALLI, A., “Cuando los términos no alcanzan pero son útiles. Desafíos semánticos y político – educativos de la Educación No Formal en el Uruguay”, 2011, en: **MARTINIS, P.; UBAL, M. y VARON, X.** (comps.) “Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal”, Editorial Psicolibroswaslala, Montevideo, 2011.

SIRVENT, M^a.T; TOUBES, A.; SANTOS, H. y otros, “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

SIRVENT, M^a.T., “Reconceptualizando la educación no formal” en: *Memorias del Seminario de Educación No Formal*, MEC, Montevideo. 2009.

TRILLA, J.- “La educación no formal”, en CAMORS, J.; UBAL, M. y VARÓN, X. (comps.), 2009: “Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa”, MEC (Dirección de Educación) – UdelAR (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), Montevideo, 2007.

UNESCO, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990.

UNESCO, Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Dakar, 2000.

LA EDUCACION NO FORMAL EN LA REGION

Análisis comparado de la ENF en las Leyes de Educación de los Estados del MERCOSUR, países asociados y Bolivia

Mag. Amadeo Sosa Santillán

1. Resumen

Con este artículo se procura acercar una mirada global sobre como aparece citada la ENF en las Leyes de Educación. Si bien compartimos con muchos de los países raíces históricas y culturales comunes, el enfoque sobre la temática va reflejando algunos matices con relación a las políticas implementadas que podría colaborar para conocer “acerca” del otro, que probablemente respondan a distintas conceptualizaciones sobre el papel de la ENF.

En ese sentido, no se pretende que el análisis constituya un “mapa de situación”, razón por la cual se presenta en forma cruda las citas sobre ENF en el cuerpo de cada una de las Leyes.

Aparecen modalidades educativas orientadas a la comunidad, a las fronteras, interculturalidad, derechos humanos, etc. que pueden considerarse desde nuestra óptica como modalidades educativas no formales, aunque en algunos casos no son establecidas explícitamente como tales.

2. Introducción

A los efectos de aportar una mirada desde nuestra posición geográfica, atendiendo a los fenómenos y dinámicas vinculadas a los países de la región en materia de Educación, en particular No Formal, asociados a los fenómenos de integración y un cierto reordenamiento territorial con relación a otros países y megabloques, se extraen desde la Leyes de Educación de Argentina,

Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Venezuela, aquellos contenidos referidos a la ENF en los citados países.

Con distintos grados de avance el proceso de integración latinoamericano se está produciendo, fundamentalmente, de manera abierta al mundo. La integración regional crece lentamente, ya sea por conformación de bloques o por acuerdo bi o trilaterales, pero las diferentes visiones de sociedad en Latinoamérica, hacen que la identidad se constituya como algo híbrido en tanto coexisten zonas muy cosmopolitas, con pueblos indígenas de culturas ancestrales, con diversidad de lenguajes, de prácticas sociales, etc. dando lugar a un “tejido intercultural” que caracteriza la situación de América Latina.

Dichos aspectos se deben reflejar en las Leyes de Educación de cada país, en tanto contexto específico más allá de iniciativas regionales en materia educativa.

Podemos considerar que actualmente estamos asistiendo a un escenario internacional, caracterizado por un deterioro en las relaciones multilaterales, así como de los procesos de concertación entre los países. Si bien, por un lado, se busca fomentar la integración de los países

conformando los denominados megabloques, por otro, predominan políticas unilaterales de carácter restrictivo por parte de países grandes (aunque no centrales) con respecto a Uruguay. Por otra parte, los organismos internacionales tienen limitadas posibilidades de responder a las demandas de paz, desarrollo económico con equidad, trabajo, erradicación de la pobreza, etc.

En ese marco, la educación es un factor clave en el proceso de integración, para lo cual se debe tener una mirada prospectiva en la definición de políticas educativas articuladas con el desarrollo a mediano y largo plazo.

3. ¿Qué nos dicen las Leyes de Educación?

Es necesario elevar la calidad de la educación (Formal y No Formal) con un currículum más cercano a las expectativas e intereses de las comunidades, con programas educativos actualizados, eficiencia en la asignación de recursos, y reconocer los cambios ocurridos en la organización del trabajo, en los sistemas de producción y de circulación de la información a nivel mundial.

3.1 Países integrantes del MERCOSUR



Argentina

En la Ley de Educación Nacional (2006)¹, en el Título IX, referido a la Educación No Formal, Artículo 112, se establecen los siguientes objetivos:

a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación socio-cultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.

b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la

cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.

c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.

e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.

f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

Se desprende el amplio espectro que cubre la ENF, con similares características generales a la de nuestro país. No se encuentra en su Art. nuevas menciones a la ENF.

¹- Consultado el 06/07/2010, Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Brasil

La “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (1996) nada establece respecto a la Educación No formal como tal. No obstante, el Estado o en coordinación con Organizaciones de la Sociedad Civil o con el sector privado -desde ONG’s a grupos religiosos- desarrolla programas fundamentalmente en capacitación laboral orientadas a los sectores vulnerables socialmente, como también desarrolla programas sobre ecología y medio ambiente.

En ese sentido, se destaca un importante desarrollo de programas de ENF, que se enmarcan en las características jurídicas e institucionales mencionadas.

Paraguay

La Ley General de Educación del Paraguay² (1998), en su Capítulo III, referido a la Educación No Formal, establece en los siguientes artículos: *Artículo 11.- A efectos de lo dispuesto en esta ley:...*

g) se entiende por educación no formal aquella que se ofrece con el objeto de complementar, suplir conocimientos, actualizar y formar

2- IIEP. UNESCO. Consultado en 20/08/2010. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Paraguay/Paraguay_ley_de_educacion_1264.pdf

en aspectos académicos o laborales, sin las exigencias de las formalidades de la educación escolarizada ni la sujeción al sistema de niveles, ciclos y grados, establecidos por el sistema educativo nacional;

Artículo 56.- Las instituciones de educación no formal podrán ofrecer programas de formación laboral en artes y oficios, de formación académica y en materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal.

Artículo 57.- Las autoridades educativas competentes:

- a) organizarán o facilitarán la organización de programas de educación no formal estén o no vinculados a la educación formal;*
- b) promoverán acciones de capacitación docente para este servicio; y,*
- c) facilitarán el uso de la infraestructura edilicia y el equipamiento de las instituciones públicas, para la educación no formal sin fines de lucro*

En el Capítulo V- Reconocimiento, Certificados y Títulos Oficiales, establece en el “*Artículo 123.- Las instituciones de educación no formal podrán expedir certificados que reflejen el reconocimiento de los estudios y capacidades adquiridas en su correspondiente proceso de educación*” (ibíd.).

Se resaltan las actividades de capacitación docente, como el reconocimiento expreso de la extensión de certificados sobre los estudios y capacidades adquiridas.

Venezuela.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de Venezuela³ (2009), en su Artículo 6, establece que el Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

... 3. Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas:...

... n. De educación formal y no formal en materia educativa cultural, conjuntamente con el órgano con competencia en materia cultural, sin menoscabo de las actividades inherentes a su naturaleza y especificidad en historia y geografía en el contexto venezolano, latinoamericano, andino, caribeño, amazónico, iberoamericano y mundial. Así como en educación estética, música, danza, cine, televisión, fotografía, literatura, canto, teatro, artes plásticas, artesanía, gastronomía y otras expresiones culturales, con el fin de profundizar, enriquecer y

fortalecer los valores de la identidad nacional como una de las vías para consolidar la autodeterminación y soberanía nacional...

No se encuentra otra mención a la ENF en dicha Ley.

3.2 Países asociados al MERCOSUR

Chile

La Ley General de Educación de Chile⁴ (2009), cita en un único artículo a la ENF cuyo fragmento se transcribe a continuación:

Artículo 2º.-... La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas. La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático,

3-Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 15 de agosto de 2009. Consultado el 21/04/2011. Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/asesoria_juridica/LOE.pdf

4-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación. Consultada el 06/07/2010. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>

no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación...

Si bien el resto de la Ley no hace mención a ningún otro aspecto de la ENF la misma se encuentra muy desarrollada en Chile cubriendo áreas referidas a infancia y juventud; museos; ciencia y tecnología; formación para el trabajo; formación política para el ciudadano; tiempo libre (Movimiento Scout y Clubes infantiles); especialidades artísticas, culturales o deportivas; idiomas, computación, entre otras.

Colombia

La Ley General de Educación de Colombia⁵ (1994) en su Artículo 1 plantea el objetivo y fundamento de la Ley, *define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones*

físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Por Ley 1064, del 2006 se reemplaza la denominación de Educación No Formal, contenida en la Ley General de Educación, por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y el Estado “... *la reconoce como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en artes y oficios...*” (Ibíd., Artículo 2).

Más adelante establece que el Gobierno Nacional reglamentará los requisitos y procedimientos que deberán cumplir las Instituciones y Programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano con el fin de obtener la Acreditación vinculado al Sistema Nacional de Formación para el Trabajo quien certifica las calidades de las Instituciones y Programas.

Es significativo el cambio de nombre que revela, además, una perspectiva diferente a lo que se considera tradicional como ENF a la vez que la delimita estableciendo sus objetivos en la propia denominación.

5-Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994. Consultada: 31/08/2010. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1>

Ecuador.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador⁶ (2011), en su Artículo 38. Educación escolarizada y no escolarizada, establece que...

El sistema Nacional de Educación ofrece dos tipos de educación escolarizada y no escolarizada con pertinencia cultural y lingüística...

La educación escolarizada es acumulativa, progresiva, conlleva a la obtención de un título o certificado, tiene un año lectivo cuya duración se definirá técnicamente en el respectivo reglamento; responde a estándares y currículos específicos definidos por la Autoridad Educativa en concordancia con el Plan Nacional de Educación; y brinda la oportunidad de formación y desarrollo de las y los ciudadanos dentro de los niveles inicial, básico y bachillerato.

La educación no escolarizada brinda la oportunidad de formación y desarrollo de los ciudadanos a lo largo de la vida y no está relacionada con los currículos determinados para los niveles educativos. El sistema de homologación, acreditación y evaluación de las personas que han

recibido educación no escolarizada será determinado por la Autoridad Educativa Nacional en el respectivo Reglamento.

Puede considerarse que las características de la educación no escolarizada de Ecuador, son semejantes a la educación no formal que brindan muchas instituciones en Uruguay.

Perú

Si bien no está referida específicamente a la ENF, la Ley General de Educación N° 28044⁷, en su Capítulo VII, Educación Comunitaria, reglamentada el 6 de julio de 2012, recoge conceptualizaciones que pueden considerarse como contenidas en nuestra LGE (Art. 37).

Artículo. 113- Características

La Educación Comunitaria tiene las siguientes características:

a) Es heterogénea, porque atiende necesidades educativas de diferentes personas en diferentes edades y situaciones, utilizando variados procesos pedagógicos.

Es flexible, porque se adecua a las características específicas de las

6- Registro Oficial. Órgano del Gobierno de Ecuador. 31 de marzo de 2011. Consultado: 15/10/11. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

7-Disponible en www.minedu.gob.pe Consultada el 19/12/12

personas, de sus grupos, en sus respectivos entornos socioculturales, ambientales y económicos-productivos.

b) Es significativa, porque se define y organiza en función de aprendizajes y saberes orientados a mejorar la calidad de vida de las personas y de sus grupos.

c) Es multidisciplinaria, porque considera el concurso de diversos saberes y fuentes del conocimiento humano.

Artículo 114°. Articulación de la Educación Comunitaria.

Los conocimientos, habilidades y destrezas que se logren a través de programas y actividades de Educación Comunitaria, pueden ser convalidados por las instituciones educativas, en las modalidades, niveles y ciclos de la Educación Básica y la Educación Técnico-Productiva, en cuanto cumplan con los requisitos establecidos en la normativa aprobada por el Ministerio de Educación. Es responsabilidad de las organizaciones que la brindan, precisar los aprendizajes que desarrollan.

Artículo 115°. Promoción de la Educación Comunitaria. El Estado, a través de sus instancias nacionales, regionales y locales, promueve la educación Comunitaria, teniendo en cuenta la diversidad del país

y respetando la autonomía de las organizaciones de la sociedad.

Da prioridad a la atención a poblaciones y comunidades en situación de vulnerabilidad, pobreza y exclusión; asimismo, a la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo humano, experiencias innovadoras y que impliquen la articulación de esfuerzos de diversos actores y ámbitos.

Promueve la Educación Comunitaria a través de diversas acciones como:

a) Facilitar el uso de la infraestructura pública para actividades educativas de la comunidad, siempre y cuando sean de índole promocional, de calidad, pertinentes y sin fines de lucro y no impidan o interrumpen las actividades lectivas y propias de la institución educativa.

b) Reconocer las buenas prácticas de Educación Comunitaria y apoyar su difusión social.

c) Propiciar la realización de estudios e investigaciones que contribuyan al desarrollo de la Educación Comunitaria y al fortalecimiento de una sociedad educadora.

d) Fomentar la vigilancia social de la calidad de los servicios de Educación Comunitaria y de las competencias adquiridas por las personas y grupos sociales. Aparece un fuerte énfasis en la educación comunitaria, con un grado de desarrollo tal que permite la

articulación con la educación formal a través de la acreditación de saberes.

Bolivia.

No se han encontrado en la Ley de Educación Bolivia citas expresas a la ENF.

La Ley de Educación Boliviana “Avelino SiñaniElizardo Pérez”⁸ (2006), establece en la Sección III - *Subsistema de Educación Alternativa Especial*, lo que se podría considerar ENF, de acuerdo a las finalidades y los objetivos enunciados, en los Artículos que a continuación se transcriben:

Artículo 34° (Educación Permanente) Es un proceso educativo continuo a lo largo de la vida de manera abierta, destinada a satisfacer necesidades de aprendizaje de personas, familias y comunidades, bajo modalidades flexibles y prácticas con reconocimiento de experiencias previas.

Artículo 35° (Objetivos) Son los objetivos de Educación Permanente:

1. *Desarrollar políticas educativas permanentes integrales de acuerdo a la realidad de cada contexto social, valores, principios y conocimientos de la ciencia, técnica, tecnología y culturas.*

2. *Ofertar planes, programas*

8- OEI. Consultada: 20/08/2010.
 Disponible en: http://www.oei.es/quipu/bolivia/Proyecto_ley.pdf

y proyectos educativos de calidad que respondan de forma flexible y abierta a las necesidades de formación permanente.

3. *Reconocer los saberes, conocimientos y prácticas comunitarias para fortalecer y perfeccionar los conocimientos indígenas originarios y otros sectores sociales en el ámbito educativo.*

Artículo 36° (Ámbitos de la educación permanente) *La educación permanente desarrolla sus acciones en los siguientes ámbitos:*

1. *Familiar Comunitaria*
2. *Multi-sectorial*
3. *Educación abierta*”.

En síntesis, una rápida mirada sobre la ENF en los países mencionados nos parece indicar que existen algunas características similares, de acuerdo a lo expresado en las distintas leyes.

Alguna con un mayor desarrollo como campo educativo específico que otra, pero la mayoría colocando el acento en la necesidad de la ENF, el necesario reconocimiento de los estudios alcanzados, en general centradas en la formación de ciudadanía, formación para el trabajo, educación comunitaria y articulando con la educación formal.

4. Reflexiones finales.

La breve reseña anterior invita a una profundización de esta temática en el marco de las situaciones sociales, históricas y culturales que dieron origen a las leyes en los distintos países.

Las políticas educativas deben visualizarse como un proceso permanente de incremento de conocimientos, de competencias técnicas y de una fuerte relación entre personas, comunidades y países.

En una perspectiva integral las nuevas directrices para el desarrollo deben considerar una búsqueda más selectiva de las metas para formular políticas con mayor pertinencia y coordinar las iniciativas que resulten de éstas.

El papel de la educación, en este marco integral de desarrollo que vincula los aspectos humanos, físicos, sectoriales y estructurales, debe considerar el mejoramiento de los niveles educativos en sintonía con los procesos de integración y una doble perspectiva: la globalización y la localización.

Una mirada global, implica reconocer los cambios en la organización del trabajo, de los sistemas de producción y de circulación de la información a nivel mundial.

Una mirada local, implica acercarse más a las realidades cotidianas de las regiones, promoviendo la participación de las personas que en ellas viven.

La construcción de una identidad debe ser vista como de “mezcla intercultural” y varios autores (Arenas, N. 1998; Schimtter, P. 1996; Piñón, F. 2000) aportan las diferentes perspectivas que adopta el concepto en estas circunstancias perdiendo el carácter ontológico y esencialista.

En ese marco, la Educación No Formal vista desde una perspectiva no escolarizada, porque no lo es ni puede ser, hace sus aportes en cuanto al desarrollo de conocimientos específicos y competencias para la vida (que implica familia, trabajo, arte, ocio, etc.), tal como se desprende del análisis de las diferentes Leyes de Educación expuestas.

Si bien los grados de desarrollo son distintos, en general aparecen en cada una de las Leyes le necesidad de una formación en valores y la creación de una ciudadanía firmemente democrática, solidaria y de participación crítica en la vida social, política, científica, cultural y económica del país.

Referencias Bibliográficas

ALBISTUR, M.: “Presencias de la educación popular en Montevideo. Un muestreo teórico”. Ediciones IDEAS, Montevideo, 2009

ARENAS, N.: “Globalización, integración e identidad. América Latina en las nuevas perspectivas”. Seminario: Dimensión cultural de la integración regional en la comunidad andina, Centro de Formación para la Integración Regional, Lima, 1998.

CASASSUS, J. “¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de las políticas educativas en Argentina y América Latina”. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.

CORAGGIO, J.: “Desarrollo humano, economía popular y educación”. Aique. Buenos Aires. 1999.

----- y **Torres, Rosa M^a:** “La educación según el Banco Mundial”. Miño y Dávila Editores, Madrid, 1999.

FUJIMOTO-GÓMEZ, G.: “La Educación No Formal. Experiencias latinoamericanas de atención a la infancia: la no escolarización como alternativa”. Congreso Mundial de Lectura y Escritura. Valencia, 2000, Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_noformal_alternativa.pdf. Consultado el 19/12/12.

FULLAN, M.: “Los nuevos significados del cambio en la educación”. Octaedro, Barcelona, 2002.

GAIRIN, J. y otros: “La Educación No Formal en la construcción de ciudadanía” en Actas del VII Congreso Interuniversitario de la Organización de Instituciones educativas (VII CIOIE), Unión europea y sus implicaciones organizativas. Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco. pp 325-352, 2000.

LINDBLOM, C.: “El proceso de elaboración de las políticas”. Miguel Ángel Porrúa, México, 1980.

MEC. Área de Educación No Formal. Documento de Trabajo: “El Educador en la Educación No Formal: aportes al debate”. MEC. Montevideo. 2011.

LEY GENERAL DE EDUCACION, N° 18437. IMPO. Montevideo, 2008.

PNUD. “Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010”. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2009.

PIÑÓN, F.: “Educación y procesos de integración” en Autores Varios: Mercosur. La dimensión cultural de la integración. Ciccus. Buenos Aires. 1997.

SCHIMITTER, P.: “Ponencia: Una estrategia alternativa para el futuro de la integración europea: la democratización”. Seminario de orientación “Horizontes estratégicos de la integración: opciones para el siglo XXI. Centro de Formación para la Integración Regional. Lima. 1996. Disponible en <http://cefir.org.uy>, Consultado el 16/01/2012.

TIANA, A.: “La evaluación de los sistemas educativos” en Revista Iberoamericana de Educación N° 10, Evaluación de la calidad en educación. OEI, pp 1-18. Disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm, 2006. Consultado el 28/01/12

TORRES, R. M^a. “Educación para todos. La propuesta, la respuesta (1990 – 1999)”. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada. Disponible en http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/torres.pdf. Consultado el 28/01/12, Toronto, 1999.

TRILLA, J. “La Educación No Formal”, en Varón X, Ubal M, Camors J. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación Educativa. Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 99-127, Montevideo, 2009.

UNESCO. “Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos”. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). OREALC/UNESCO. Santiago de Chile, 2007.

EL ROL DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACION SOCIAL Y CONSOLIDACION DEMOCRATICA

Lic. Patricia Banchemo¹

El propósito de esta exposición es compartir un panorama general sobre algunas experiencias desarrolladas desde el Área de Educación No Formal (Dirección de Educación - Ministerio de Educación y Cultura) que intentan responder a distintas necesidades educativas de la población joven y adulta de nuestro país.

A partir de una breve presentación, intentaré arribar a reflexiones y comentarios a los efectos de facilitar nuestro diálogo en torno a los desafíos de construir políticas educativas desde una perspectiva inter-sectorial.

Si bien las prácticas de Educación No Formal anteceden a la puesta en vigencia de la Ley General de Educación, el artículo 37 de dicha ley (18437), incluye una definición de Educación No Formal que permite ubicar, identificar y al mismo tiempo institucionalizar un campo educativo con valor en sí mismo cuyos objetivos se relacionan con el aprendizaje a lo largo de toda la vida de todas las personas, independientemente de los contextos económicos, culturales, sociales y políticos que determinan las condiciones de su existencia.

La Educación es un derecho humano fundamental que además es condición para que se cumplan muchos otros derechos humanos.

En este sentido interesa mencionar algunas de las experiencias que entendemos pueden aportar al intercambio que se espera desarrollar a lo largo de esta Jornada.

1- Exposición en IV Foro de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Biblioteca Nacional Sala "Julio Castro". 7 de junio de 2013.

1. Breve descripción de las experiencias

“Programa Aprender Siempre”:

Se trata de un Programa Nacional creado en el año 2008, que ofrece cursos de corta duración mediante una estrategia de articulación con otros actores de referencia en cada departamento. Los espacios educativos son desarrollados por una dupla de educadores que planifican su propuesta luego de conocer al grupo de participantes.

Los educadores son registrados y seleccionados por el programa, los grupos de participantes se conforman a partir del trabajo de convocatoria realizado por las organizaciones, instituciones y referentes locales. En muchas ocasiones se trata de grupos ya conformados que encuentran en las propuestas PAS una oferta de continuidad educativa que completa y potencia los procesos de integración previos. En otros casos, la organización o institución de referencia, puede aprovechar la oportunidad de una convocatoria como esta para construir un vínculo duradero con el barrio o localidad que elige como destinataria.

En relación a este punto interesa subrayar que los buenos niveles de participación se logran a partir del conocimiento que tengan

estos referentes locales de la población objetivo y de que las temáticas seleccionadas respondan a inquietudes reales de los participantes.

Es posible decir que una de las constataciones en torno a la EPJA, desde el punto de vista de la gestión del programa, tiene que ver con este punto, la educación se traduce en aprendizajes significativos cuando la oferta educativa se vincula con preocupaciones y situaciones de la vida cotidiana de los sujetos. La oferta educativa PAS incluye además, una línea específica para contextos de encierro.

La flexibilidad para adaptarse a distintos contextos y para mantener procesos de articulación con un abanico de actores muy heterogéneo, permite pensar en el PAS como una propuesta educativa transversal a otros proyectos y programas.

Se trata de un programa que a través de la ampliación y profundización de saberes, tiene la intencionalidad de generar un cambio cultural en las personas jóvenes y adultas, tanto en relación al aprendizaje en si, como a su valor y su potencial como herramienta de cambio. Al mismo tiempo, y considerando la metodología de trabajo (productos finales, relacionamiento educador-

participante, etc) se trata de propuestas educativas que tienen la finalidad de construir y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía en su sentido más amplio.

En el marco del PAS, se ha dado una reciente experiencia de articulación intra-ministerial en relación a la educación ambiental. Bajo el nombre de “**Ciudadanía Ambiental**”, se desarrolla desde el pasado año un *proyecto piloto* que involucra a las Intendencias de distintos departamentos (Durazno, Canelones, Montevideo, Rivera, Maldonado), a la Red Nacional de Educación Ambiental y al propio Programa Aprender Siempre.

A modo de resumen es posible decir que tras una misma intencionalidad de desarrollar procesos educativos significativos y de unificar las acciones, se ofrece a los gobiernos departamentales la posibilidad de brindar experiencias educativas que enriquezcan las intervenciones ya en marcha y que al mismo tiempo signifique avances hacia un mayor compromiso con los temas ambientales tanto en actores institucionales como en el ciudadano común.

Como resultado de los cursos desarrollados en Durazno y Montevideo quedan instalados dos

grupos sensibilizados y activos con objetivos de trabajo vinculados al cuidado y la protección del medio ambiente. Ambos grupos tienen por ejemplo, el próximo 5 de junio actividades previstas para promover el cuidado del ambiente y replicar su perspectiva en otras personas.

Esta experiencia de articulación sigue en marcha y se espera poder ampliar los niveles de articulación hacia otros departamentos del país.

También como parte de la estrategia de articulación intra-institucional (Dirección de Educación y Dirección de Centros MEC), se desarrolla desde el año 2012 el proyecto de “**Educación para Personas Adultas (EPPA)**”. Desde la Dirección de Educación se brinda Apoyo Pedagógico a docentes de Alfabetización Digital de Centros MEC, ofreciendo herramientas para la preparación, ensayo y ejecución de experiencias educativas llevadas a cabo por docentes que si bien tienen experiencia docente, en un área temática específica, están interesados en incorporar otros formatos metodológicos y ampliar las temáticas de trabajo.

En este sentido la experiencia de más de cinco años de ejecución de un Programa de Educación No Formal como el PAS ha permitido realizar

una transmisión metodológica así como una adaptación a nuevos formatos que permitan ampliar y enriquecer la oferta educativa para personas jóvenes y adultas en todo el territorio nacional. Al mismo tiempo, esto le permite a Centros MEC contar con otras ofertas educativas que enriquezca su planificación en cada territorio. Todo ello redundará en una ampliación y diversificación de la oferta educativa para personas jóvenes y adultas, lo cuál da cuenta de una intencionalidad compartida.

Por último, si bien ello no significa que no haya otras experiencias de las cuáles dar cuenta, menciono el “*Festival de Aprendizajes*”. Durante el presente año tiene lugar su séptima edición. El festival pretende generar el encuentro y la circulación de los saberes y habilidades adquiridas durante experiencias de aprendizaje de distinta índole, independientemente de la edad de los participantes, su procedencia o su inscripción institucional. Se trata de poder identificar a lo largo del año, diversas experiencias de aprendizaje, sus características y el impacto a nivel de sus protagonistas para luego poder realizar sobre el mes de noviembre de cada año, un encuentro presencial de todas las experiencias seleccionadas. Esta propuesta apunta a contribuir al fortalecimiento de una cultura de

los aprendizajes a lo largo de toda la vida donde las personas jóvenes y adultas como protagonistas de sus procesos educativos, disfruten y ejerzan efectivamente su derecho a la educación, lo compartan y comuniquen en la comunidad. Se entiende que promover la divulgación de las experiencias de aprendizajes vivenciadas por colectivos de personas jóvenes y adultas en nuestro territorio nacional es otra manera de aportar a la cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2. Caracterización de la práctica en ENFPJA

Sobre la estrategia educativa

Mediante estrategias de coordinación territorial y articulación institucional es posible brindar espacios educativos en distintas localidades del país. El creciente desarrollo de experiencias piloto o actividades con características específicas permite dar respuestas adecuadas a situaciones puntuales en distintos puntos del país. Por este motivo es preferible hablar en términos de *educación adecuada a contextos* dada la necesaria flexibilidad con la que deben ser pensadas las propuestas educativas. En este sentido, además de algunos aspectos metodológicos que serán

mencionados en los próximos párrafos, las estrategias de articulación y el enfoque transversal en el diseño y la implementación de acciones, juegan un papel preponderante en la caracterización de las experiencias presentadas.

Articular no supone solo respetar los tiempos y las necesidades de otros actores sino trascender el nivel de coordinación específico y apostar a la construcción de sinergias entre lógicas políticas, institucionales y territoriales de distinto grado (local, departamental y nacional) así como intercambios permanentes (recursos, información, objetivos, etc) ya sea entre programas dentro de una misma institución o entre instituciones diferentes.

Independientemente de lo intra o interinstitucional, los adecuados niveles de articulación permiten arribar a mayores impactos en la comunidad.

Las dificultades de comunicación, las visiones opuestas sobre una misma realidad, el tipo de implicación con los territorios y los distintos intereses que cada actor persigue, son algunos de los puntos que aportan mayor complejidad al proceso de articulación.

Es necesario recordar que la matriz de construcción del Estado Social uruguayo ha ido histórica

y regionalmente contraria a estos principios. La articulación interinstitucional es una condición (necesaria aunque no suficiente) para la transversalidad de las políticas educativas en relación a otras políticas públicas.

La transversalidad aporta mayores condiciones de oportunidad para que el impacto de lo educativo redunde en un beneficio real en los sujetos, considerando que la educación, si bien es la puerta de entrada al ejercicio de la ciudadanía, no puede dar respuesta por si sola, a la complejidad de los problemas sociales por los que se ve atravesada. En este sentido es posible afirmar que la educación es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de procesos de integración social y consolidación democrática.

Si bien resta mucho por hacer, las experiencias presentadas y otras que quizá podamos compartir en otras instancias, demuestran que es posible y necesario continuar trabajando en este sentido. Sostener una mirada triunfalista acerca de las propias acciones aporta poco al proceso de construcción de estas estrategias, basta con destacar la importancia y la necesidad de actuar conjuntamente y de manera co-planificada en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Así mismo, como parte de la estrategia educativa, parece oportuno destacar el rol de los educadores y el desafío de la flexibilidad metodológica que deben afrontar para poder adaptar en todo momento la intencionalidad educativa general a situaciones particulares, descentrando la mirada sobre el valor de los contenidos y poniendo el foco en la promoción en los sujetos, de la inquietud de sí.

El logro de tales resultados permite responder a por lo menos cuatro de las siete necesidades de aprendizaje propuestas en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990): desarrollo de las propias capacidades, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo. Estos logros resultan básicos para la consolidación de los procesos democráticos.

Si bien es necesario aportar a los sujetos nuevos insumos y conocimientos que habiliten otros niveles de reflexión, muchos de los espacios educativos descritos se proponen antes que eso, favorecer en los participantes la búsqueda, el diálogo, la expresión de opiniones. Esta lógica de trabajo que para muchos de los presentes puede resultar obvia, representa inevitablemente un desafío para los educadores pero sobre todo para los propios sujetos cuyo imaginario

social acerca de la educación está teñido de un imaginario sobre el rol docente donde el saber ocupa un lugar estático, no circulante.

Sobre los sujetos

En términos generales es posible compartir sobretodo algunas constataciones de la realidad. La matrícula de participantes, es mayoritariamente femenina (alrededor de un 70 %) y esta compuesta, en general por personas solas, desempleadas o jubiladas que suelen no tener otras experiencias de participación.

Sin embargo, considerando el total de participantes de acuerdo a su nivel educativo, la tendencia mayor a la participación se da entre quienes tienen culminados los distintos ciclos formales, concentrándose en mayor medida en el ciclo básico y en el ciclo primario. Este dato resulta muy interesante a la hora de desarrollar experiencias de continuidad educativa que establezcan puentes y permitan a los sujetos sostener sus niveles de participación en la sociedad.

Se tiende con mayor facilidad a la participación en distintas propuestas socio-educativas, cuando se posee un mayor nivel de formación previo e incluso una experiencia de más años

de participación en la comunidad. Quizá esto confirme la expresión “a participar se aprende participando”.

De acuerdo a nuestra experiencia, un 30-35% de personas dejan de asistir a las actividades y espacios educativos debido a problemas de diversa índole, la mayoría de las cuales tienen que ver con un rol adulto al interior de la familia.

El propio adulto no prioriza sus espacios fuera del hogar como parte de sus intereses y las propuestas educativas tienen dificultades para retener a todas las personas jóvenes y adultas que se acercan a las actividades.

En este sentido se pone de manifiesto la necesidad de continuar trabajando para evitar la desvinculación de las personas de distintas propuestas.

Considerando que las dificultades para la integración social de los sujetos se asocia con su condición de “sujeto vulnerable” y que ello se manifiesta a través de los bajos niveles de escolarización y de participación, es posible pensar que la Educación No Formal de Jóvenes y Adultos puede contrarrestar los procesos de fragmentación social promoviendo la participación en aquellos grupos humanos que tienen mayores dificultades; por un



lado ampliando y diversificando el abanico de ofertas educativas y al mismo tiempo, desarrollando acciones complementarias que refuerzan la permanencia (el deseo de permanecer) de los sujetos en los distintos espacios.

Agrupando por un lado, las dificultades a veces existentes en la conformación de grupos de participantes y por el otro, la marcada tendencia a la desvinculación, es posible delinear con mayor claridad algunos obstáculos en relación a la participación de los sujetos.

En tal sentido, algunas de las explicaciones que tienen estrecha relación con el campo de la educación refiere a la variable “visibilidad” de la Educación No Formal. Por una parte, las Personas Jóvenes y Adultas no siempre se sienten convocadas a participar, ya sea por frustraciones pasadas en relación al aprendizaje o por considerar que “ya no están para esas cosas” como si la educación perteneciera a un momento inicial de la vida que está lejos de la etapa adulta.

Por otra parte, y considerando a los actores locales involucrados en la ejecución de los programas y proyectos, interesa igualmente subrayar las consecuencias de esta visibilidad difusa en torno

al potencial de la ENFPJA sobre diversos procesos de integración comunitaria y social.

El desconocimiento acerca de programas existentes y propuestas posibles pero antes que eso, el desconocimiento acerca de la Educación No Formal y del valor del aprendizaje a lo largo de toda la vida en los procesos de integración social, plantean desafíos de diversa índole.

Algunos de ellos, orientados a la sensibilización, la comunicabilidad y la difusión de las propuestas y otros centrados en la capacidad del propio campo de aplicar prácticas para evaluar y medir sus impactos para así poder comunicarlos y favorecer la comprensión de estos fenómenos.

3. Contribución a la política de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Las distintas propuestas comentadas anteriormente, permiten extraer algunos aspectos a tener en cuenta acerca de los *desafíos de la construcción de una política educativa para Personas Jóvenes y Adultas*.

En primer lugar, se intenta identificar una dimensión política y técnica de análisis para ubicar conceptualmente

ciertos aprendizajes de la experiencia pero que al mismo tiempo permita proponer algunas herramientas favorables al logro de políticas educativas intersectoriales.

Es importante insistir en que el campo de prácticas educativas No Formales se desarrolla a partir de una alta flexibilidad, razón que da cuenta de su capacidad de elaborar propuestas que contemplan las características de los sujetos entre otras cosas. Dicha flexibilidad es un *requisito prioritario* [Rivero, J. 2008] para que la educación de Personas Jóvenes y Adultas se constituya en una alternativa educativa real.

Este hecho abona el desafío de poder contar con **mecanismos de evaluación específicos** adecuados a las características del campo de prácticas de Educación No Formal.

Sería lógico pensar que dichos mecanismos no estén centrados en cuantificar saberes sino en legitimar y validar procesos, que permitan reconocer diferentes trayectorias que caracterizan la cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Si bien el artículo 39 de la Ley 18.437 reconoce la necesidad de avanzar en estos mecanismos, hasta el momento su puesta en práctica es un elemento pendiente.

Estos dos elementos, por un lado una alta flexibilidad y tendencia a la innovación metodológica y por el otro, las dificultades dadas en la práctica para construir mecanismos de evaluación sui generis, imponen la necesidad de mantener un cuidadoso equilibrio entre lo que consideramos la **calidad** de una propuesta educativa y su capacidad de **innovación** a la hora de buscar estrategias metodológicas que logren acortar distancias institucionales a favor de los sujetos.

Considerando el tema central de esta Jornada, la variable “innovación metodológica” resulta un punto de especial atención debido a la facilidad con la que la formulación de políticas cristaliza ciertos programas convirtiéndolos en ofertas fijas, siempre iguales para poblaciones con una gran heterogeneidad de necesidades y situaciones de vida.

En síntesis la tríada **evaluación-calidad-innovación** puede ser pensada como una línea de trabajo necesaria en relación a la elaboración de políticas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

De existir acuerdo acerca de lo dicho y considerando que la Educación No Formal construye itinerarios junto con y a partir de los intereses de los sujetos, es posible y necesario

ampliar el propio concepto de Educación. Como se ha dicho al comienzo, la Ley General de Educación es un avance en este sentido pero no se refleja aún en el campo de las prácticas educativas.

En primer lugar, a nivel político se requiere una comprensión profunda acerca de la importancia de ampliar dicho concepto y comenzar a ver el futuro no solo a través de la inversión educativa en las generaciones más jóvenes sino considerando a Uruguay como país que, habiendo atravesado su segunda transición demográfica, cuenta con una expectativa de vida de 80 años para la mujer y 76,2 para el hombre.

Según estos datos, la proyección demográfica a partir del Censo 2011 implica que *“la población de personas menores de 14 años será de 19% en el 2050, [mientras que] los mayores de 65 años serán el 18% de la población”* [Calvo, J. J.-2011]. A partir de estos datos, y considerando otras características de la estructura productiva de Uruguay, se marcan diferencias importantes respecto a otros países de la Región.

La calidad de vida de Montevideo es segunda entre los países vecinos y en ella se concentra la mayor parte de la población uruguaya, la actividad socio-educativa (política, social y/o cultural) anterior y poste-

rior al período jubilatorio está compuesto por un grupo poblacional porcentualmente similar a los grupos de edades más jóvenes y debe poder proponerse construir, a partir de su oferta y sus acciones, un sujeto adulto activo, promotor, tutor de personas más jóvenes, de valores sociales, de distintos servicios comunitarios. La sociedad uruguaya envejece también porque reina en su cultura institucional, una mirada gerontocéntrica cuyo imaginario acerca del futuro reposa en las nuevas generaciones, únicamente.

Parece necesario resaltar en un país con estas características la necesidad del elemento **Intergeneracional** a la hora de desarrollar políticas educativas EPJA en tanto estrategias de integración social de personas y consolidación de procesos sociales democráticos.

Es justo reconocer que se realizan desde hace tiempo, esfuerzos para desarrollar programas y proyectos socio-educativos con poblaciones vulnerables que involucra a Personas Jóvenes y Adultas. Una gran mayoría de estas intervenciones pretende que los adolescentes y adultos se re-vinculen con el sistema educativo formal ya sea acompañando los itinerarios acordados o creando otros nuevos que al día de hoy refuerzan, en los hechos, una valoración social sobre lo formal.

De acuerdo a esto, los recursos y acciones destinadas a la Educación de Adultos son primordialmente vinculados a la culminación de ciclos formales o a la inclusión o mejora de la inclusión en el mercado laboral. Estas constituyen formas válidas de aportar a los procesos de integración social sin embargo aún no resultan suficientes para *superar el círculo vicioso de la pobreza* [Rivero, 2008] que aparece como una de las tareas centrales de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Considerando que “...*resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socio-educativo familiar y comunitario*” [Sirvent; 2009, 128]; apoyar, desarrollar y promover la Educación No Formal de Personas Adultas como parte de políticas educativas intersectoriales de nivel nacional, permitiría generar ciertos estándares educativos y culturales futuros vinculados a las condiciones de pobreza, discriminación e inequidad, así como contrarrestar los procesos de fragmentación social que supone la vida cotidiana en las sociedades modernas.

Atendiendo a las proyecciones poblacionales ya mencionadas, en el corto, mediano y largo plazo,

será vital el desarrollo de políticas públicas que pongan en práctica “*el enfoque de promoción al ejercicio de los derechos de las personas (...) las políticas de población deben orientarse por una visión en la cuál este enfoque se integre junto con las ideas de responsabilidad social, respeto medioambiental, armonía en la distribución territorial, diversidad e integración de la población*”.

Desde un punto de vista político institucional y considerando las características generales de la población joven y adulta participante es posible afirmar que tanto el enfoque de género, la perspectiva intergeneracional como la responsabilidad ambiental son tres ejes transversales impostergables en las propuestas educativas debido a su pertinencia en tanto desafíos propios de la convivencia social en las sociedades actuales; su impacto a mediano y largo plazo puede suponer un salto cualitativo a nivel social y cultural, que promueva la construcción de subjetividades activas y responsables en su vida cotidiana no solo al interior de cada familia sino en su entorno inmediato.

En este sentido y centrando la mirada sobre las prácticas con los **sujetos**, parece innegable la necesidad de su inclusión en el diseño de las políticas educativas. Esta lógica de

participación contrarresta el proceso tradicional de elaboración de políticas sociales y educativas que ubican a los sujetos como objetos depositarios de un bien cuya necesidad se da por supuesta.

Entendemos que tales prácticas forman parte de la ampliación del propio concepto de educación pero también de una forma distinta de conformar el Estado, que permita aportar a la construcción de una democracia real donde la integración social de las diferencias garantice mejores condiciones de convivencia social.

Referencias Bibliográficas

CALVO, J. J.- “*Uruguay: Visión y escenarios demográficos al 2050*”. Comisión Sectorial de Población. Informe Final. OPP-UN- UNFPA-. Montevideo, 2011.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, N° 18.437, IMPO, Montevideo, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN. “Educación No Formal de Personas Jóvenes y Adultas. Sistematización de Experiencias del Programa Aprender Siempre”.

BANCHERO, P. (Comp). Educación No Formal de Personas Jóvenes y Adultas. Reflexiones y Desafíos. pp 101-106. Gráfica Industrial Uruguay, Montevideo, 2012

MEC-DIRECCION DE EDUCACION- “*Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*”. III Educación No Formal. Una oportunidad para aprender”.

CAMORS, J.- “*Educación No Formal. Política Educativa del MEC 2005-2009*” pp23-38, Montevideo, 2009

MORALES, M (Comp). “*Educación No Formal. Una oportunidad para aprender*”. pp 89-105, MEC-UNESCO, Montevideo, 2009.

SIRVENT, M^a T. “*Re-conceptualizando la Educación No Formal*”. Pp111-139.

RIVERO, J. - “*Invertir en educación básica de personas jóvenes y adultas es invertir en el futuro*”. Documento base de las III Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas, Madrid, 2008.

HACIA UN PLAN NACIONAL DE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS EN URUGUAY

Prof. Fernanda Blanco¹

Prof. Fernando Willat²

El 5 de julio de 2013 el Sistema Nacional de Educación Pública realizó el lanzamiento del proceso de construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

En la última década, muchos países de todo el mundo han adoptado planes de educación en derechos humanos en el marco del impulso que significó el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Estos procesos no han sido lineales, han tenido impulsos y estancamientos, pero desde una mirada a largo plazo se reconoce una clara acumulación de un programa estratégico que ya estaba formulado en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, de Viena de 1993.

Este artículo intenta presentar los antecedentes y características del proceso que estamos desarrollando en nuestro país. Si bien muchas de las afirmaciones que se presentan son de responsabilidad de los autores, en gran medida, lo planteado es resultante del trabajo colectivo de la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos, desde la que se formuló y se está ejecutando el proyecto.

Introducción

¿Qué sentido y contenido puede tener una Educación si no es considerada desde su primer abordaje, como un derecho humano y si no se consideran todos los derechos humanos para la elaboración de las políticas educativas?

1-Representante del M.E.C. ante la Comisión para la Educación en Derechos Humanos del Sistema Nacional de Enseñanza Pública.

2- Coordinador de Educación en Derechos Humanos de la Dirección de Derechos Humanos del MEC

La Educación, como Derecho Humano, está llamada a contribuir e intervenir en la construcción de sociedades que además de conocer todos los derechos humanos consagrados en su ordenamiento jurídico, puedan dar cuenta de todos esos derechos en cada una de las instancias de vida e intercambio entre todas y todos los sujetos que la integran.

Nobasta con las declaraciones, aunque sean punto de partida indispensable, ni con incorporar contenidos vinculados a los Derechos Humanos en los programas de enseñanza. Necesitamos la legislación, los programas, las actividades y, lo que es más complicado aún, necesitamos de un estado del alma y de la mente que nos permita efectivamente educar en derechos humanos. Que nos permita enseñar la condición humana. Enseñar aprendiendo. Pues quién podrá decir que ya lo sabe todo como para enseñarlo sin aprender?

Aprender Derechos Humanos es aprender a ser, es aprender a vivir juntos, es considerarnos humanos únicos y diversos, autónomos y responsables con la comunidad.

Es así, que si enseñamos, aprendemos. Si no aprendemos, si no creemos que podemos aprender, pues, no estaremos enseñando.

El concepto de Educación en Derechos Humanos aparece definido en diferentes tratados internacionales de derechos humanos³.

En la “Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en Derechos Humanos”, se especifican los tres ejes fundamentales del concepto de educación en derechos humanos.

“2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus

3- El concepto aparece en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28), al definir el objeto de la educación, en la Declaración y Programa de Acción de Viena (secc. D, párrafos. 78 a 82) con referencia explícita a la educación en derechos humanos, y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en Derechos Humanos, de forma explícita como derecho humano.

derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.”

Educación en Derechos Humanos es transmitir valores, vivenciarlos, hacerlos visibles a través de las propias conductas institucionales, a través de cada relacionamiento con el otro. Es comprometer a la sociedad toda para lograr una vida digna, feliz, saludable y de crecimiento permanente.

Educación en Derechos Humanos no permite indiferencias ni neutralidades, no permite miradas alejadas. Impone tomar partido, exige comprometerse con una vida más justa.

Exige asumir nuestra dimensión política en nuestras prácticas cotidianas. Pero también construir y ejercer nuestra ciudadanía entendida como la virtud republicana del compromiso con los asuntos colectivos. El Estado como asociación política de los ciudadanos, es el espacio para la concreción de los esfuerzos por ocuparnos de los asuntos públicos.

Esto también requiere un estado del alma y de la mente. El Estado sin una masa crítica de compromiso ciudadano se convierte fácilmente en un instrumento de dominación, en un aparato cooptado por los actores con mayor poder. Sin embargo el programa ético político de los derechos humanos le fija un sentido que opera como un resguardo frente

a este riesgo. La única fuente de legitimidad del Estado proviene de ser un instrumento para la efectiva realización de la dignidad de todas las personas.

Los derechos humanos son precisamente las condiciones de la dignidad institucionalizadas en el marco jurídico, expresión de los procesos políticos de las luchas por hacer efectiva la dignidad humana superando las diversas formas de la dominación, explotación y exclusión. La Educación en Derechos Humanos es por lo tanto también educación ciudadana, educación política.

El Estado es el actor fundamental en los procesos educativos y es por ello que lo que hace a los Derechos Humanos debe encararse como política pública donde podamos considerar la Educación en Derechos Humanos como un Derecho Humano más que el Estado debe garantizar.

Es en este marco que se vienen trabajando y se continuará en un proceso hacia la construcción de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) en el marco de la Comisión para la Educación en Derechos Humanos del Sistema Nacional de Educación Pública.

Antecedentes

Como todo proceso político, la construcción de un plan nacional de Educación en Derechos Humanos tiene múltiples antecedentes.

No dejaríamos de ser omisos si pretendiéramos detallarlos todos, pero es importante nombrar algunos porque aportan sentido al proceso. Existen antecedentes internacionales ineludibles.

La Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena de 1993, constituye un hito fundamental en el desarrollo de una estrategia mundial que hoy se va realizando progresivamente avanzando en la construcción de un enfoque de derechos humanos. En un contexto de avance de las políticas neoliberales en todo el mundo la Conferencia implicaba un riesgo de retroceso, pero también era la ocasión de que diversos procesos de acumulación en el marco doctrinario de los derechos humanos, en particular relativas a los derechos económicos sociales y culturales, pudieran colocar un freno y una nueva orientación global a los procesos políticos.

Con un importante papel de las organizaciones de la sociedad civil la Conferencia logra acordar una Declaración y Plan de Acción que marca un avance en la construcción

de un enfoque de derechos humanos. Entre las líneas estratégicas se encuentra la elaboración por parte de los Estados, de programas y estrategias de educación en derechos humanos.

Retomando el Plan de Acción Mundial para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, adoptado en marzo de 1993 por el Congreso internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Conferencia recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos.

Propone además considerar la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos, que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama en diciembre de 1994.

Tomando como base el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el 10 de diciembre de 2004 el Programa Mundial para la educación en derechos humanos y

en julio de 2005 su plan de acción para la primera etapa. El Programa Mundial tiene por objeto promover el entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación.

El Plan de Acción para la primera etapa (2005–2009) tiene por finalidad principal, la creación y el fortalecimiento de programas para la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local articulados en una estrategia común. Pero además, tiene, dentro de la estrategia, un lugar principalísimo, la elaboración de estrategias nacionales que se traduzcan en planes nacionales de educación en derechos humanos, presentando para ello una guía detallada de los requerimientos para que sea una política pública con enfoque de derechos humanos. En este marco muchos países del mundo han avanzado en la elaboración de sus planes nacionales de educación en derechos humanos. En la región existen en Colombia, Brasil, México, Ecuador y Paraguay.

En Uruguay el proceso del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos tiene también antecedentes

que deben ser mencionados. La Ley de Educación (N° 18.437) aprobada en diciembre de 2008 reafirmó que la educación debe tener a los Derechos Humanos “como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas y acciones educativas, constituyéndolos en un marco referencial fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional”(Artículo 4), debiendo constituirse como principios rectores de la educación, entre otros, la no discriminación, la inclusión social, la promoción de la diversidad, el ejercicio de la participación y el acceso a la información.

En consecuencia, toda política educativa nacional debe “promover, entre otros valores, a la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la convivencia pacífica y una cultura de paz y tolerancia”(art. 13)

Entendido así, el Sistema Nacional de Educación debe contemplar como línea transversal a la educación en derechos humanos (artículo 40.A), definiendo al propósito de esta como aquel que busca que los educandos “... sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen

los principios referidos a los derechos humanos fundamentales.

Se considerará a la educación en Derechos humanos como un Derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos”.

Para avanzar en la búsqueda de este objetivo, la Ley de Educación previó que la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP) sea asesorada por una Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (CNEDH), a la cual se le otorgó por cometido proponer líneas generales en la materia (art. 110).

Precisamente, bajo este mandato legal y con la premisa de constituir un ámbito de asesoramiento para la promoción de políticas públicas orientadas a la promoción, construcción y vigilancia del cumplimiento de los derechos humanos en la educación a nivel nacional, fue instituida la CNEDH el día 11 de junio de 2009, conformada por representantes de los tres organismos integrantes de la CCSNEP (Ministerio de Educación y Cultura, Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República).

La decisión política de trabajar en estos temas desde la Educación y la definición por una línea de trabajo de articulación y coordinación interinstitucional, ya venía siendo adoptada en los años anteriores, dándose pasos importantes como la creación tanto en el Ministerio de Educación y Cultura (2005) como en el CODICEN de la ANEP (2006) de sus Direcciones de Derechos Humanos, el aumento y consolidación de la presencia de los Derechos Humanos en los planes y programas de los distintos Consejos de ANEP y de muchos servicios de la UDELAR y el desarrollo en todo el sistema educativo nacional a todo nivel y tanto en lo Formal como en lo No Formal, de diversos programas orientados a promover los derechos humanos y la educación en derechos humanos.

En este sentido y solo a forma de ejemplos, el MEC desarrolló numerosas actividades de Educación en Derechos Humanos en el marco del Programa “1000 Promotores de Derechos Humanos” y del Movimiento de Jóvenes Promotores de Derechos Humanos, así como a través de los cursos de la Escuela Nacional de Administración Pública y del Curso Virtual de Derechos Humanos del MEC.

La Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura implementó, con la colaboración de la Dirección de Derechos Humanos, el dictado de cursos virtuales de entre catorce y veinte semanas, de Educación en Derechos Humanos que se encuentran actualmente en su cuarta edición y que han visto ampliamente superadas sus expectativas en lo que respecta a convocatoria y satisfacción expresada por los cursillistas.

La Dirección de DDHH de ANEP contribuyó a un proceso de instalación de la perspectiva de Derechos Humanos en la formulación de las políticas y proyectos educativos, la atención de vulnerabilidades desde los alcances del sistema, la incorporación progresiva del enfoque de derechos humanos en la formación y perfeccionamiento de docentes y técnicos del sistema en la temática y la generación de una red de referentes a nivel nacional.

Por su parte la UDELAR siguió desarrollando su experiencia en la educación en Derechos Humanos a través de su inclusión en diversos planes de estudio de cursos de grado, postgrado y educación permanente, así como en numerosos proyectos de investigación llevados a cabo por docentes y estudiantes de distintas carreras, y en las diversas actividades de extensión.

En relación concreta a la elaboración de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, se conformó también en el 2006 una Comisión Interinstitucional integrada por la ANEP, la UDELAR y el MEC, a través de la Dirección Nacional de Derechos Humanos, y organizaciones de la sociedad civil, en la que se debatió sobre la creación de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Sin embargo, esta Comisión no tuvo continuidad en su funcionamiento y pese a elaborar un documento preliminar de “Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos” (2007) donde se definían principios generales, operativos, objetivos y líneas estratégicas y de acción, no se llegó a traducir el mismo en un plan de acción ni fue asumido institucionalmente por los diferentes órganos rectores de la educación.

Es sí un insumo valioso para la definición de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, pero no un plan propiamente dicho.

Por tanto, a partir de la creación por la Ley General de Educación del SNEP, de la CCSNEP y de la CNDH se dio un salto cualitativo en este proceso, pues se permite y se obliga a establecer, ahora por mandato legal, un espacio de articulación interinstitucional donde se dialogue

sobre Educación en Derechos Humanos y se sienten las bases para la construcción del Plan Nacional en la materia.

En este rumbo, la CNEDH, presentó en 2011 la propuesta de un “Proceso hacia la construcción de un PNEDH” que es aprobado por la CCSNEP para su realización en 2012 con lo cual se reafirma el compromiso de los organismos integrantes en seguir avanzando en la elaboración de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos que a partir de los saberes y experiencias acumuladas, continúe en esta línea de acción e involucre en un proceso crecientemente participativo, a los diferentes actores institucionales, con el fin de lograr así la articulación de una estrategia nacional.

¿Qué es el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos?

El PNEDH está concebido como una estrategia nacional que orienta las políticas públicas en materia de Educación en Derechos Humanos. Es un mecanismo cíclico de diagnóstico, construcción, monitoreo, rendición de cuentas y evaluación de las orientaciones estratégicas y de las acciones concretas que se definen en ese marco.

El carácter participativo de su proceso de construcción y el acceso público a la información, son rasgos esenciales del Plan. El proceso de construcción que aquí se propone pretende partir de la acumulación existente en cuanto a planes estratégicos y experiencias concretas afines a su contenido y procedimientos, proponiéndose su desarrollo entre mayo de 2013 y julio de 2014. Se prevé dar al PNEDH un formato jurídico que le de una institucionalidad clara y adecuada para la realidad institucional de la educación uruguaya.

Se lo concibe como una política pública con enfoque de derechos humanos. Por lo tanto el derecho a la educación en derechos humanos es el punto de partida sobre el que se estructura el plan. Una política pública con enfoque de derechos humanos debe definirse por ciclos en los que se encadenan el diagnóstico, la definición de planes de acción, la asignación presupuestaria, el monitoreo, la rendición de cuentas y la evaluación que alimenta un nuevo diagnóstico. Debe existir una correlación racional entre estos diferentes momentos del proceso.

Para la elaboración del diagnóstico se deberá analizar la situación del derecho a la educación en derechos humanos. Identificar los problemas relativos al acceso a este derecho,

los grupos en los que existe un déficit en el acceso al derecho y las causas inmediatas, subyacentes y estructurales de la no realización del derecho así como la capacidad de los titulares del derecho para ejercerlo y del titular de las obligaciones para cumplir con ellas.

Una vez definido el diagnóstico, debe definirse el plan de acción correspondiente. Con directrices, metas, plazos, acciones, sistema de monitoreo y asignación presupuestaria. Todos estos niveles deben estar correlacionados racionalmente. Debe asimismo realizarse una evaluación que retroalimente el diagnóstico. La evaluación debe analizar tanto los procesos como los resultados.

La estrategia debe tener un carácter interinstitucional de abordaje de los problemas coordinado tanto entre las instituciones especializadas por temas como entre las instituciones centrales con las locales. El abordaje de los problemas debe incorporar una perspectiva de desarrollo de capacidades tanto de los titulares del derecho como del titular de las obligaciones correlativas. Debe darse la debida relevancia al nivel local del territorio en la participación y en la adecuación de las propuestas de políticas generales a las particularidades de cada lugar.

En todos los momentos del proceso de elaboración de las políticas (diagnósticos, definición de planes de acción, monitoreo y evaluación) deben habilitarse procesos participativos. Las opiniones planteadas en las instancias consultivas deben ser tomadas en cuenta. La decisión en última instancia continúa siendo una prerrogativa del Estado pero el Estado debe informar sobre lo planteado en las instancias de participación y de qué modo fue considerado.

Debe garantizarse el más amplio acceso a la información en todos los momentos del proceso, favoreciendo la libre circulación, apropiación y posibilidad de crítica respecto a la misma. Debe en particular darse difusión de la agenda del proceso con la debida antelación. También se debe comunicar con la mayor claridad posible la estructura del gasto público y adoptar medidas para facilitar el involucramiento de la ciudadanía en el debate sobre las decisiones implicadas y en el seguimiento de su ejecución.

El proceso de construcción

Durante 2013 y 2014 se realizará un proceso hacia la construcción de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH).

El punto de partida será un proceso participativo de debate sobre la educación en derechos humanos que se desarrollará en dos escenarios:

- Un sitio Web en el que se podrá acceder a documentos sobre Educación en Derechos Humanos que sirvan de apoyo al debate, la información sobre la agenda y el desarrollo del proceso y un mecanismo para realizar aportes que se sumarán como insumos para la relatoría del proceso participativo y para la elaboración del plan.

- Cuatro instancias presenciales regionales de debate en el marco del Congreso Nacional de Educación que se llevarán a cabo en distintos puntos del país y que están siendo coorganizadas con las Comisiones Departamentales de Educación.

A partir de los insumos del debate y en función del proceso de elaboración propia que realizarán los ámbitos institucionales de la educación, se acordará el marco y las propuestas concretas del PNEDH.

Se elaborará a partir de estos acuerdos un documento del PNEDH. Este documento será aprobado por la CC-SNEP y presentado públicamente.

En el sitio Web se presentará información sobre los antecedentes

nacionales e internacionales, materiales sobre Educación en Derechos Humanos, otros planes de Educación en Derechos Humanos, información sobre las actividades y un buzón Web para realizar aportes que realmente de cuenta de un proceso donde la mayor cantidad de voces puedan ser escuchadas y contribuyan a un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos del que todos seamos arte y parte.

Estas actividades son el marco para un proceso de debate e involucramiento de diversos actores.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos sólo tendrá sentido si es la expresión de un sentir colectivo y un esfuerzo compartido de una sociedad que se ocupa de garantizar la dignidad de todas las personas.

La educación siempre nace de la valoración, del atesoramiento, de contenidos de la cultura, fruto de una construcción histórica y colectiva.

Las luchas históricas por la liberación de los oprimidos y por la realización de la dignidad humana de todas las personas, nos han legado una herencia cultural de valores que buscan configurar las prácticas sociales y la institucionalidad. Este

programa ético político desarrollado y realizado sólo parcialmente, es el contenido que está en juego en la educación en derechos humanos.

El proceso hacia la construcción de un Plan de Educación en Derechos Humanos es, por lo tanto, un impulso entre muchos convergentes hacia la asunción colectiva de la educación en derechos humanos como una tarea central de nuestra sociedad.

Referencias Bibliograficas

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, N° 18.437, IMPO, Montevideo, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, Dirección de Derechos Humanos, “*Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*”, 2007.

NACIONES UNIDAS, Asamblea General, “*Declaración Y Programa de Acción de Viena*”, A/CONF.157/23, 1993.

NACIONES UNIDAS, Asamblea General, “*Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*” A/59/525/Rev.1, 2005.

NACIONES UNIDAS, Asamblea General, “*Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en Derechos Humanos*” A/RES/66/137, 2012.

2. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

ROL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVO-LABORAL CON JÓVENES DEL PROGRAMA “YO ESTUDIO Y TRABAJO”

Lic. Mariana Campanella
Br. Gabriela Costa
Lic. Cristina Elhordoy
Lic. Andrés Gayol
Lic. Mariela Machado
Lic. Valeria Pérez
Eg. Fac. C. S. Alejandra Soto
Br. Laura Torres

A modo de introducción

En el presente artículo nos interesa transmitir las líneas fundamentales de trabajo y experiencias recabadas como orientadores educativo laborales por INEFOP, de los jóvenes participantes del Programa “Yo Estudio y Trabajo”.

Algunas características del Programa

El Programa surge en abril de 2012, con el objetivo de brindar respuesta a las dificultades que presentan los jóvenes de todo el país para acceder a una primera experiencia laboral formal de calidad, al mismo tiempo que compatibilizarla con las actividades educativas. Dicho Programa se desarrolla entonces en el marco de las políticas públicas estatales tendientes a reducir la tasa de desempleo en jóvenes y a evitar la desvinculación de los mismos del sistema educativo. Como requisitos para el ingreso se solicitó tener entre 16 y 20 años de edad al momento de la inscripción, no contar con experiencia laboral formal previa y estar estudiando en educación formal o no formal, debiendo esta última modalidad tener una duración de curso no menor a 240 horas totales. Los

jóvenes deben continuar estudiando durante el período en que dure la beca. En contrapartida, los puestos de trabajo ofrecidos consisten en tareas de apoyo en distintas áreas con una carga horaria de 4 o 6 horas. En general se trata de que sean puestos flexibles tendientes a combinar la inserción laboral con el estudio, en ambientes laborales propicios para favorecer la incorporación de habilidades para desempeñarse en el mundo del trabajo.

Antecedentes:

El 19 de mayo se realizó el sorteo público entre los 46.000 postulantes (24.000 en Montevideo y 22.000 en el Interior aproximadamente) para 609 puestos de trabajo, de los cuales más de la mitad (56%) están comprendidos en la capital del país. Este programa tiene alcance nacional, contando con la participación de todos los departamentos.

Instituciones participantes:

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y el Ministerio

de Desarrollo Social (MIDES) a través del Instituto Nacional de la Juventud (INJU), bajo la coordinación del primero, trabajaron conjuntamente en la gestión y ejecución de dicho Programa, con el principal objetivo de que los jóvenes participantes continúen en sus estudios y al mismo tiempo adquieran un trabajo por un período de nueve a doce meses, en alguna de las siguientes empresas: ANCAP, ANII, ANTEL, BPS, BROU, BSE, CEIBAL, INC, LATU, OSE y UTE.

Durante el mes de julio y previo al ingreso de los jóvenes se realizaron jornadas de intercambio con supervisores y referentes de las empresas, con el objetivo de sensibilizar a éstos en cuanto a las características e importancia de su rol en el Programa. Estas jornadas, a cargo del MTSS, se mantienen con una frecuencia mensual, apuntando a continuar el intercambio y evaluación continua del Programa. Asimismo, a los jóvenes se les aplicó un formulario de evaluación en el mes de diciembre, con el fin de conocer su opinión y realizar mejoras para futuras ediciones.

El proceso de orientación laboral:

Luego del sorteo y la recepción de la documentación probatoria se

comienza la realización de talleres de orientación educativo-laboral previo al ingreso de los jóvenes a las empresas. Estos talleres fueron realizados por orientadores de INAU, INJU e INEFOP y apuntaron a trabajar con los destinatarios habilidades y competencias básicas para desempeñarse en el ámbito laboral, como ser el trabajo en equipo, la comunicación y la planificación.

Se trabajó también en los derechos y obligaciones de los trabajadores, las herramientas básicas que permiten acceder a un empleo: las modalidades de búsqueda de empleo, el armado del Currículum Vitae, la entrevista laboral; así como la importancia de la capacitación permanente como vía para acceder a empleos de mayor calidad.

Entendiendo a la educación y formación permanente como un elemento que acompaña, sostiene y mejora la inserción laboral, es que hablamos de proyecto educativo-laboral como el eje central que transversalizó el proceso de orientación laboral brindado. Estos talleres constaron de cinco encuentros de cuatro horas cada uno.

Se optó por esta metodología dado que brinda las condiciones pedagógicas más adecuadas y propicia la participación activa de

todos los integrantes del grupo. Sobre esta modalidad, [Pimienta, M., 2007] señala que la misma apunta a una confrontación con aquellos saberes existentes previamente, generando de esta manera una actitud crítica y autónoma. Es decir, no se trata de una transmisión unidireccional de un saber establecido, sino de una construcción grupal conjunta, donde se intenta que todas las voces tengan su lugar.

Dentro de la planificación de la actividad se llevaron a cabo actividades lúdico-recreativas y técnicas vivenciales por entender que las mismas resultaban las más convenientes para abordar el proyecto educativo-laboral generando una apropiación real del mismo por parte de los jóvenes.

Al irse desarrollando los talleres se pudo observar como los jóvenes iban modificando su perspectiva previa en lo que respecta al mundo laboral y educativo.

Fueron visualizando la importancia de adquirir determinadas competencias generales que son necesarias para el mundo laboral, más allá de un puesto específico, y la importancia de planificar un proyecto educativo que acompañe y sostenga la trayectoria laboral, tanto a mediano como a largo plazo .

Esto fue observado a partir de diferentes expresiones de los jóvenes, como ser la adquisición de nuevas terminologías, las cuales dan la pauta de una incorporación de dichos aspectos: apropiación del rol de trabajador, proyección a futuro y reconocimiento de la trayectoria laboral y educativa previa.

Se ilustra esto con algunas expresiones vertidas por los participantes durante los talleres, tanto verbalmente como en las actividades escritas que se fueron realizando, que transcribimos de forma textual:

“A lo mejor me hice preguntas sobre mi misma que antes no le había dado tanta importancia, qué quiero y cómo lo consigo”

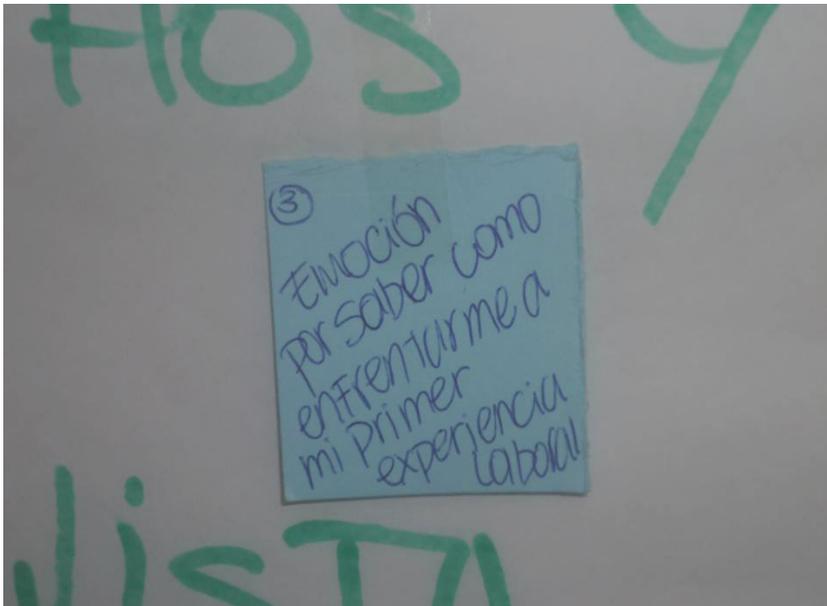
“Mejorar trabajo en equipo. Aprender habilidades para una primera experiencia laboral”

“Me gustó la información de los derechos que tenemos como trabajadores. ¡Muy interesante!”

“Cuando hicimos la tarea el árbol me hicieron acordar muchas cosas que me pasaron cuando era chica y también me hicieron pensar lo que yo quería para mi futuro”

Otro aspecto importante que se observó a través de los talleres, fue el interés que presentan los jóvenes por insertarse en el mercado laboral, ya que muchos contaban únicamente con experiencias de trabajo informales previas.

1- La joven hace referencia al “Árbol de la vida” técnica gráfica utilizada para trabajar proyecto educativo-laboral



Rol del orientador laboral:

Como orientadores uno de los objetivos principales fue generar un clima de trabajo de confianza y respeto, en el cual fuera posible realizar las actividades de forma distendida y dinámica.

Se intentó generar de esta manera instancias oportunas de aprendizaje, donde se contemplaran las necesidades de cada joven y del grupo en general. Para esto fue fundamental establecer un vínculo empático con el grupo, que propiciara el relacionamiento necesario para continuar luego con el proceso de acompañamiento posterior.

A partir de los talleres fue posible realizar una aproximación a ciertas particularidades de los jóvenes, las cuales fueron tenidas en cuenta a la hora de la derivación a las diferentes empresas y puestos de trabajo.

Cabe señalar que se intentó vincular el área de estudios de cada joven y perfil personal con el puesto de trabajo.

A modo de ejemplo, estudiantes de carpintería o electricidad fueron derivados a áreas de mantenimiento y estudiantes de relaciones laborales al área de Recursos Humanos, etc.

Proceso de acompañamiento a la inserción laboral:

Durante el periodo de acompañamiento se intentó favorecer que los jóvenes descubran por ellos mismos sus propias potencialidades y las de su entorno, para que a su vez sean capaces de influir en el desarrollo propio, social y económico futuro (Proyecto Ocupacional Formujer, 2004).

Esto enfocado hacia la adquisición de conocimientos, aptitudes y actitudes que deben conseguir los sujetos beneficiarios del Programa, para responder a aquellas competencias que exige el trabajo. Como orientadores entonces, la premisa fue acompañar y sostener el proceso de inserción laboral y educativa, generando al mismo tiempo autonomía por parte de los jóvenes en cuanto a la toma de decisiones, resolución de conflictos y gestión de diferentes situaciones.

La metodología de trabajo que fue desarrollada durante el transcurso del seguimiento se ha ido construyendo a lo largo del proceso, ya que se trata de un programa sin antecedentes en nuestro país.

Se buscó generar un vínculo de trabajo con los jóvenes que nos habilitara abordar cualquier

eventualidad dentro de su ámbito laboral y educativo. Dicho vínculo se fue estableciendo mediante instancias individuales como ser entrevistas y contactos telefónicos pautados mediante cronograma de trabajo, encontrándose los orientadores disponibles asimismo para consultas y situaciones que fueran surgiendo. También se generaron encuentros grupales y una comunicación fluida a través de las redes sociales, con espacios creados específicamente con esta finalidad. Asimismo, durante este proceso se planificaron y definieron diferentes estrategias de coordinación y derivación con otros profesionales (psicólogos, psiquiatras trabajadores sociales) y/o referentes familiares, educativos (como ser adscriptos, directores y docentes) y laborales, en los casos en los que se consideró pertinente.

Es importante destacar que cada uno de los orientadores educativo-laborales de INEFOP acompañó a un número aproximado de setenta jóvenes en este proceso. Por esta razón fue esencial la distribución y administración adecuada de los tiempos en función de las actividades planificadas, así como la necesidad de priorizar determinados casos individuales, los cuales por sus características requirieron de una mayor atención y seguimiento.

Al realizarse el ingreso a las empresas se pudo observar como el joven comenzaba a situarse en su nuevo rol de trabajador, el cual se iba construyendo día tras día. Se pudieron apreciar diversos sentires al comenzar a habitar e identificarse con el ser trabajador, el valor del nuevo rol, la importancia del primer sueldo, el orgullo por asistir a reuniones de funcionarios de la empresa, etc.

Asimismo, comenzaron a transitar un proceso de aprendizaje en cuanto a la articulación de la inserción laboral con los estudios y a la compatibilización de los tiempos y las energías puestas en cada uno. En algunos casos el comenzar a trabajar influyó positivamente en el desempeño y la motivación con respecto al plano educativo, pero en otros casos se plantearon dificultades en la continuidad y sostén de la actividad académica, frente a lo cual se pensaron y ensayaron por parte de los orientadores diversas estrategias para que el joven pudiera sostener ambos aspectos, integrándolos a su proyecto educativo-laboral a futuro.

A este respecto compartimos nuevamente las percepciones que los jóvenes expresan²: *“Bueno en el liceo me va bastante bien, menos en Astronomía que*

²- Expresiones extraídas de forma textual de la red social del Programa “Yo Estudio y Trabajo”

no me gusta y bueno, la verdad me va muy bien son re buena gente todos los compañeros y aprendí pila. El otro día en Química la profe preguntó una cosa y yo respondí pero porque lo aprendí en el trabajo, estuvo muy bueno»

“Es una experiencia que no solo nos sirve de aprendizaje, de preparación al mundo laboral, sino también que es una experiencia, donde se conoce nuevas personas, nuevas amistades, y rodeado de gente, tanto de compañeros, profesores, familia etc., pero sobre todo, el ámbito laboral, es cuando nosotros verdaderamente generamos nuestra identidad y/o carácter”

“Día a día, se aprende muchísimo, tanto del trabajo, como de los valores...el compañerismo, la preocupación, el cariño, el apoyo, el enseñar y aprender, entre otras cosas. Es una experiencia que verdaderamente hay que saber disfrutarla, se requiere de sacrificio, porque estudiar y trabajar, requiere mucha responsabilidad”

Consideramos importante destacar que en algunos casos el Programa ofició como motor para estimular la permanencia en el sistema educativo, atacando situaciones en las cuales existía un riesgo real de desvinculación; así como en otros se favoreció el pasaje de educación

no formal a formal. En otros casos, la inserción laboral estimuló la toma de contacto con áreas de interés que no eran previamente visualizadas por los jóvenes, motivando iniciar una capacitación. Por ejemplo una becaria decidió comenzar a formarse en el área de Electrotecnia, a partir de las tareas que desarrollaba en su puesto laboral.

Reflexiones finales:

La orientación apunta a que los jóvenes puedan desarrollar estrategias que les permitan compatibilizar el trabajo con los estudios, guiando en cuanto a la necesidad de delimitar objetivos educativos y laborales, e incorporar la planificación como herramienta fundamental en esta etapa que inician.

Como orientadores del Programa, entendemos que las principales conflictivas tanto expresadas por los jóvenes como detectadas por el equipo de trabajo consistieron en: situaciones familiares complejas, de vulnerabilidad y falta de apoyo; problemáticas de consumo, dificultades de orden médico, psiquiátrico y/o psicológico. Dificultades de adaptación frente a las normativas laborales y de relacionamiento, así como situaciones donde peligraba la continuidad educativa vinculadas a un número alto de

inasistencias o desmotivación frente a la opción elegida.

Las estrategias de abordaje con respecto a lo educativo consistieron en entrevistas con los jóvenes, ofreciendo información sobre la oferta educativa existente, profundizando en diferentes propuestas de planes de estudio, cursos, carreras, bachilleratos de UTU y liceo, cursos de PROJOVEN y becas de apoyo económico; información que muchas veces resulta novedosa y amplía los horizontes de la elección.

En otros casos se mantuvieron contactos y entrevistas en conjunto con referentes educativos (adscriptos, docentes, directores) definiendo acuerdos y pasos a seguir en conjunto con el joven que presentaba dificultades de sostenimiento de la actividad académica: se establecieron plazos para rendir exámenes, presentación de certificados en tiempo y forma, compromiso de no incurrir en más inasistencias, etc.

En aquellas situaciones donde se presentaron dificultades a nivel laboral, por ejemplo, problemas con la puntualidad, inasistencias sin justificar, incumplimiento de las tareas asignadas o conflictos a nivel de relacionamiento (tanto con compañeros como con encargados o supervisores), se fijaron en-

cuentros con el joven a nivel individual estableciendo pautas de comportamiento, modalidades adecuadas de resolución de conflictos y reforzando lo trabajado en la serie de talleres previos. También se mantuvieron contactos regulares con los referentes laborales a fin de realizar un seguimiento focalizado de dichas situaciones.

Con respecto a las problemáticas detectadas en el orden individual y familiar se realizó un acompañamiento más cercano, fijando instancias individuales regulares con el joven y con referentes familiares, apuntando a un mayor apoyo de los mismos.

En aquellos casos de mayor complejidad y/o nivel de riesgo detectado se apuntó a realizar un trabajo en red, generando derivaciones pertinentes a diferentes técnicos así como instituciones especializadas en las temáticas.

En contraparte, los aspectos positivos destacados por los jóvenes en esta nueva experiencia de estudiar y trabajar han sido: el aprendizaje en cuanto la articulación de ambas esferas, la construcción progresiva del nuevo rol de trabajadores y el orgullo asociado a esto, la resolución de conflictos y dificultades que fueron surgiendo, la remuneración y el horario de trabajo acorde a sus estudios.

La experiencia recabada como orientadores durante estos meses oficia como insumo y aporte para continuar tra-bajando. Entendemos que, dada la importancia de la orientación previa, sería positivo incrementar las horas destinadas a los talleres, de manera de profundizar en algunos contenidos trabajados y reforzar otros, como ser, derechos y obligaciones laborales, modalidades de resolución de conflictos y relacionamiento con los superiores

También se detectó que la franja de jóvenes de 16 años presentó mayores dificultades a la hora de la adaptación a los hábitos laborales, vinculado esto en muchos casos al momento evolutivo por el cual atraviesan. Por lo cual estimamos necesario realizar un seguimiento y apoyo más cercano, pro-gramando encuentros perso-nales regulares con los jóvenes de dicha franja y sus referentes familiares. Estos primeros meses transitados, la buena receptividad y resultados obtenidos, permiten visualizar la importancia de la orientación educativo-laboral; en relación tanto a la orientación previa al ingreso de el joven al mercado de trabajo formal, así como en cuanto a los procesos de acompañamiento durante el transcurso de la actividad laboral.

Referencias Bibliograficas

CARBAJAL, M. “*Orientación Vocacional-Ocupacional. Educación y trabajo*”, Frontera, Montevideo, 2003.

CEPAL. Organización Iberoamericana de la Juventud. “*La Juventud en Iberoamérica*”, Tendencias y Urgencias, 2007

DABAS, E. “*Red de redes: Las prácticas de intervención en redes sociales*”, Paidós, Buenos Aires, 1993.

DUCCI, M. “*El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional en formación basada en competencia laboral*”, Cinterfor, Montevideo, 1997.

MIDES, INJU. “*Juventud y género*”, Montevideo, 2011

MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, Programa Formujer “*Proyecto Ocupacional. Una metodología de formación para mejorar la empleabilidad*”, Buenos Aires, 2004.

PIMIENTA, M. (Comp) “*Construyendo Aprendizajes*”, Argos, Montevideo, 2007.

AFECCIONES QUE ENVUELVEN AFECTOS Nuestra práctica como Educadores Referentes.

Lic. Julio Molina Debat

“Puntapié” inicial...

Antes de comenzar trazo mi “hoja de ruta” diciendo que pienso este “ensayo” como escrituras fragmentarias, las citas de textos dejan espacios para lo impensable, conservan esa inquietud en el relato, afirman, pero no concluyen, *“suelen ser un recurso: el uso de una palabra autorizada que sacrifica lo que otro quiso decir en aras de nuestro propio intento de pensamiento”* [Díaz, 2005:8], por eso me amparo en ellas, para narrar algo que por momentos se torna inenarrable. “Ensayo” una suerte de crítica sobre mi actuación como Educador Referente¹, interrogando mi manera de pensar, tarea que no será fácil; por ende, espero arribar a buen puerto.

Hechas estas puntualizaciones, quiero hacer referencia a las dificultades que implica transitar la paradoja (en un sentido netamente deleuziano², entendiendo que las mismas no tienen porqué ser “superadas”) que se desenvuelve en los pliegues del acto escritural, por ende, pretendo que este texto sea un “ir-diciendo” dando cuenta del acto reflexivo al que nos convoca el proceso de trabajo recorrido³, así como las resonancias que éste ha generado.

Las instituciones de enseñanza, hoy, se encuentran sin sólidos marcos de referencia, produciéndose la caída de ciertas identidades. Ruptura encuadrada dentro de la sufrida por los Estados Nación, quedando así huérfanas de su tarea al desaparecer la meta-institución que les otorgaba su marco de acción.

1. En Centro de Capacitación y Producción (CECAP) Rocha.

2. Deleuze, G. (1989) *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

3. Agradezco a la Coordinadora Yoselén Saracho, las Educadoras Referentes Lic. Virginia Fernández y Educ. Social Marina Macedo, el resto de los docentes talleristas y los “gurises” por acompañarme en este viaje, y hacer del mismo una experiencia sin igual.

Este “debilitamiento” ha oficiado entre otras cosas, para que muchos docentes queden librados a la movilización y puesta en práctica de sus propios recursos (seducción, vocación, compromiso), e inviertan tiempo, pasión y hasta dinero para salir adelante; o bien tiendan a refugiarse en lo rutinario, trabajando a desgano.

En la medida que los relatos de legitimación han disipado validez y vigencia, las instituciones que los sostenían pierden fuerza simbólica para llevar a cabo sus funciones. El vacío al que puede acarrearlos el fracaso de las mismas, agudiza y dilata sentimientos de incertidumbre, inseguridad y desamparo. ¿Qué sucede entonces? Se funda un clima propicio para la aparición de nuevas producciones subjetivas, tildadas de negativas, en el sentido de la falta, la ausencia. Quiero ampararme en lo que expresa Ulloa (1995), al plantear que educar más que profesión imposible sería una empresa utópica, destacando la utopía válida que radica en el intento.

No es noticia reciente que, desde hace varios años se han dispersado “diagnósticos” expresando que los estudiantes desmotivados, ya no se interesan por nada, no participan o ni siquiera se esfuerzan. Todo parece reducirse a la “vieja y querida” fórmula “*ya no son como*

los de antes”. Diagnósticos que pueden transformarse en “casijucios”, denotando una traición de expectativas, ya que allí donde se esperaba un joven aplicado, atento y estudioso, encontramos uno apático e indiferente, al que todo parece darle lo mismo. Decepción que, terminará arrastrando consigo una queja, dado que el alumno real nunca alcanzará al alumno que alguna vez se supone que existió. Esto que parece menor, no lo es, ya que nos lleva a colocar en diversos actores la culpa de aquello que no funciona en el sistema; es así que los que deben cambiar y mejorar son siempre “los otros”, “ellos”, los estudiantes, los que no se interesan por nada; o bien, “ellos”, los docentes, los que no saben motivarlos o no están capacitados para hacerlo. Cada uno de los actores culpabiliza a otro a raíz de un dispositivo que expone, parafraseando a Nietzsche, la lógica del “*Tú eres malo, luego yo soy bueno.*”

Puede hablarse aquí de dos problemas, para el caso del estudiante, al ser tratado como indiferente, muchas veces termina en la auto-exclusión y abandono, mientras que, para el caso de los docentes, se reduce la complejidad de la situación a una cuestión de desactualización y capacitación. Se convierte un problema complejo en una cadena interminable en la que se sostienen

“deficitarias” actitudes individuales de estudiantes, docentes, directivos, padres, configurando así una retahíla⁴ de quejas, donde se enuncia un discurso estereotipado, cargado de sentimientos de impotencia y desilusión, de cada una de las partes, estereotipia que, al decir de Bleger *“es una de las defensas institucionales frente al conflicto, pero se transforma asimismo en un problema detrás del cual hay que encontrar los conflictos que se eluden o evitan.”* (1986:74-75).

Puede plantearse además, que hoy en día nos encontramos ante una situación de mutuo incumplimiento del denominado “contrato fundacional” entre las instituciones educativas y el Estado. Este podría explicar el malestar interno del sistema, así como la decepción que manifiesta la sociedad, y la gran diversidad de reclamos y demandas de parte de esta hacia la educación. Constantemente escuchamos que “hay algo que no marcha”. Factores como la pérdida de vigencia de lo público, el predominio de la racionalidad instrumental [Habermas, 1987], la exclusión y la desesperanza hacen que tanto

los encargos de la institución educativa como las demandas sociales sean, en la actualidad, otros. En este sentido, la propia escuela ha perdido su lugar en la realidad y el imaginario social, como oportunidad para lograr el ascenso social y como necesaria para la transmisión de pautas culturales propias de la identidad nacional. Hoy ya no cuenta con esa visión idealista, sino que como plantea Bourdieu (2009), la educación formal ofrece solamente un “título de nobleza cultural”, pero no garantiza un saber ni trabajo necesariamente. Es así que asistimos a una desvalorización progresiva de la misma.

La educación media transita por una crisis de identidad, no se sabe bien para qué debe enseñar; suele plantearse que la misma “sufre” de la crisis típica de la vida en la que se hallan sus propios estudiantes.

Aquí radica una suerte de paradoja, ya que se torna difícil entonces, transmitirle a sus actores confianza y seguridad.

De esta manera urge cuestionarse entonces, ¿qué sucede en los intersticios de algunas instituciones educativas en el Uruguay? ¿Por qué las mismas siguen “enfrascadas” en aplicar un conjunto de prácticas

4- Retahíla (de recta e hila) según el Diccionario de la Real Academia Española, es una *“serie de muchas cosas que están, suceden o se mencionan por su orden.”* Un ejemplo son los poemas o cuentos infantiles que versan: en la montaña había un castillo, en el castillo había un balcón, en el balcón una dama...

que resultan tan obsoletas, dadas las condiciones actuales? Una de las tantas respuestas que ofrecen quiénes desde hace mucho tiempo tratan de resolver esta problemática, señalan que la organización del mundo educativo se haya “estancada” desde hace siglos en la idea que se tiene de la infancia, adolescencia y docencia; y por otro lado en un conjunto de dispositivos que mantienen “atadas” sus prácticas en ciclos que una y otra vez se repiten, configurando una suerte de ritual.

Podemos tomar aquí lo que sostiene I. Pozo, cuando plantea que no se trata

solamente de adaptar nuestras formas de aprender y enseñar a lo que la sociedad nos exige, sino también de modificar esas exigencias en función de nuestras propias creencias.

Una forma más sutil, de interiorizar la cultura del aprendizaje, es repensarla en vez de repetirla, desmontarla para volver después a construirla. *“Invocar a las alumnas y alumnos como si fueran fieles de una comunidad a la que asisten callados, dóciles y buenos, a nutrirse de conocimientos, forma parte del imaginario de la moral pedagógica.”* [Percia, M., 2010].



Descubriendo azares...

Nuestra apuesta (refiriéndonos a los objetivos de CECAP Rocha en particular)⁵ se traduce a partir del trabajo en equipo junto a la Coordinadora, Educadores Referentes y el resto de los docentes talleristas, a llenar (o al menos intentarlo) el “espacio” que existe entre cada uno de los jóvenes, con un vínculo emocional, dando lugar a una suerte de “malla” (tejido o red) que tenga como función la de cubrir aquél “espacio” que habitaba entre cada sujeto en los primeros momentos en los que integraban el colectivo. Especie de “malla” que, va “tejiéndose” de a poco, a través de los intersticios que anidan en la Institución. Dicha “red” quizás se comience a gestar con mayor claridad y fuerza, fuera de los lugares más convencionales (salones) tales como los espacios lúdicos o de encuentro a la hora de desayunar y comer, en las salidas didácticas que configuran minutos fuera del espacio edilicio, así como la multiplicidad de charlas y conversaciones sobre aspectos e inquietudes de nuestra vida cotidiana.

5. En resumen: 1) Promover el sustento de una propuesta educativa integral, capaz de facilitar procesos de aprendizaje que se manifiesten en acciones concretas de re-inserción social, tendientes a dar continuidad educativa y/o laboral. 2) Afirmar lo positivamente instaurado y continuar tejiendo la red de vínculos necesarios para la creación de una sólida identidad de centro.

Como Educador Referente⁶ creo conveniente poder generar junto a mis compañeros y los adolescentes que asisten a “nuestro” centro, un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, señalar coincidencias y/o diferencias, escucharse, y desarrollar la crítica. Todo esto en un ambiente en el que se favorezca la producción y derroche de la alegría.

De esta manera me apoyo en palabras del argentino De Brasi cuando afirma que *“la problemática grupal tiene que ver con la alegría, también con la risa.”* (1992:92) Risa como *“convulsión que desacomoda, cuerpo que estalla, contagia y se expande más allá de los límites que lo constriñen, como proximidad entre los cuerpos.”* [Percia, 2010].

Como divertirse es diversificarse, la intención es entonces asistir cada día con la idea de diversificarnos, y por lo tanto divertirnos. Intentar jugar, y para ello es necesario poner el cuerpo, dejarse afectar y ser afectado.

6- Algunas de las funciones que este actor despliega son: 1) Establecer y sostener una relación educativa con los adolescentes. 2) Recoger información, identificar necesidades educativas, seleccionar contenidos, planificar, evaluar. 3) Sostener la disciplina del grupo, puesta de límites, cumplimiento de normas. Proponer sanciones. 4) Coordinar con actores de otras instituciones. Acompañar al adolescente en su proyecto de egreso. 5) Habilitar, abrir espacios para la iniciativa, participación y protagonismo de los sujetos de la educación. (MEC, PNET, 2009)

Propongo pensar cada uno de estos espacios bajo la idea del “aula rayuela” tal como la define Scardamaglia, en la que “*entre deseos y obligaciones, decidamos tirar la piedra y jugar. Aquella en la que podamos inventar nuevos recorridos y casilleros distintos de los ya planificados.*” (2010:12) Aula-rayuela como un espacio que conmueve e interroga posiciones, un estar-juntos, en el que intentemos en todo momento edificar confianza para el pensar-juntos, preguntándonos constantemente qué piensa y siente quien está a nuestro lado. “*Aula-rayuela para hacerle trampas al aula... para hacerle trampas al espectáculo de hacer trampas...*” (Idem.)

Otro de los aspectos prioritarios a trabajar con cada uno de los jóvenes, es potenciar la cuestión identitaria y participativa, a través de dinámicas que reafirmen su sentido de pertenencia, con el motivo de que sean parte, formen parte y tomen parte del Centro, pudiendo vivenciar su pasaje de una manera democrática y enriquecedora, en donde sean escuchados tanto en sus inquietudes y dificultades, como en sus deseos, saberes y sentires. La participación entonces, se traduce en un elemento fundamental conformando un papel básico para la formación de la identidad, entendiendo la misma bajo un carácter subjetivo

y relacional [Da Moita López, 2002], generando una actitud activa de cada uno de los sujetos. Que las expresiones y decires de cada adolescente, encuentre ecos y “resuene” en el resto del grupo sumado a la aceptación, tolerancia y respeto que muestra el docente, generan la revalorización de lo expresado, re-significación de lo vivido y así mayores niveles de autoestima, además de sentirse importantes y valorados en aquello que expresan y les es propio. Por otro lado, esos momentos ofician como “ensayos” de acción-reacción frente a diversas situaciones, dando la oportunidad de que aparezcan mejores respuestas a la hora del encuentro con el conflicto cotidiano.

Es así que la apuesta es a considerar el espacio educativo como una oportunidad para promover la capacidad de emocionarse, encontrarse y desencontrarse y poder devenir con otros; sentir, crear, expresar, accediendo a nuevas visiones del entorno social, entendiendo que los contenidos se modifican según la realidad de cada quien, siendo contradictoria la transmisión de verdades absolutas.⁷

7- Este párrafo ha sido tomado de “*Propuesta de Trabajo para CECAP 2013*” Autores: Lic. Virginia Fernández y Lic. Julio Molina. Realizado para curso de Formación Permanente “*Construcción colectiva de abordajes en situaciones de Violencia.*” Facultad de Psicología (Maestría en Psicología Social).

Sin embargo, pese a todo lo anterior, “hacerse” el rol, suele resultar una tarea sumamente compleja. Tampoco deja de serlo el hecho de poder elaborar la denominada Distancia Óptima para dar cuenta de la experiencia, que como plantea Lapolla deberá ser “*no tan lejana que haga salirse, ni tan cercana que implique una identificación.*” (1986:10). Se torna necesario entonces arribar a una “Implicación controlada”, en el sentido de que la misma asegure la indispensable presencia en el colectivo, pero que a la misma vez brinde cierta distancia (necesaria al fin) respecto del mismo. Sin implicarse no estaríamos en y con el grupo, pero sin el adecuado control y esa distancia óptima no seríamos capaces de poder desarrollar una percepción clara, corriendo los riesgos de perder nuestros roles, todo esto no implica que, a la hora de la observación e intervención en los fenómenos grupales, nos ubiquemos en la neutralidad. Podemos señalar que resulta ampliamente enriquecedor el planteo de Morin (1999) acerca del *Principio de Ecología de la Acción*, ya que al planificar una acción trazamos objetivos, definimos cierto sentido e intencionalidades pero, cuando la “volcamos” y ponemos en práctica interactúa con una diversidad de factores cobrando nuevos sentidos, generando efectos no previstos, que

pueden llegar a tomar direcciones opuestas a lo inicialmente pensado. Es importante, por ende, en todo momento, observar los efectos de nuestro accionar, permitimos sentir, pensar y desarrollar nuevas acciones en base a la autocrítica permanente.

Interrogando posiciones (a modo de in-conclusión)...

Tempranamente, en la práctica, nos “asalta” la incomodidad de las no-certezas, constatamos que las mutaciones de las realidades, involucran cambios en los instrumentos de pensamiento así como en las herramientas puestas en juego para cada intervención.

El ejercicio que nos propone continuamente nuestra tarea es el de reflexionar sobre nuestros quehaceres; por momentos parece arduo, incierto, pero potenciador, pudiendo apropiarnos de instrumentos imprescindibles para nuestra tarea profesional, al preguntarnos siempre por las condiciones de posibilidad de los conocimientos y aprendizajes, “rasqueteando” en las construcciones conceptuales que nos proponen las palabras, ubicándonos frente a los discursos como ante un campo de ruinas visibles. El conocimiento es un intento violento de segmentar el acontecimiento

social, que se presenta como “puro flujo”. Muchas tensiones pueden anidar en los encuentros, miradas dispares, objetivos que parecen incompatibles y disímiles, pero se traducen en posibilidades e instancias de diálogo, emergencia de lo impensado, si son bien aprovechados.

Hacemos el ejercicio de dejarnos afectar por formas de vida heterogéneas, esas que no se dejan ver fácilmente, solo prestando atención a lo no visible, quedarán a la vista por un instante. Es aquí donde también descubrimos el sentido de poner el cuerpo en el encuentro, desde un punto de vista político y ético, instituyendo nuevas territorialidades. ¿Existirá una ética en nuestra intervención? Podemos decir que en los tiempos que corren, vivimos una “ética conciliatoria”, que invita o da consejos de cómo podemos ser felices con las prácticas que desplegamos. Más allá de esto, consideramos que en el equipo nos adherimos a una ética “comprometida”, en la cual ponemos por delante ese compromiso con el otro y no hacia el otro, lo que daría una dote más asistencialista. Una ética responsable que nos obliga a la acción, pero no a aquella de ir a “darles algo”, sino producir en conjunto. Creemos humildemente que a eso hemos apuntado. El filósofo francés Gilles Deleuze

señala que la concepción de la ética que desarrolló Baruch Spinoza, implica una nueva forma de concebir nuestros cuerpos, “*no sabemos lo que puede un cuerpo, no sabemos de su potencia ni de las intensidades que produce en el encuentro con otros cuerpos*”. (Deleuze, 1984:28). Una declaración de ignorancia que Deleuze nomina como provocación, una pregunta constante acerca de qué somos capaces. Cuerpo como afección, espacio que (se) libera. Cuerpos constantemente afectados, siempre por otros cuerpos.

Afecciones que envuelven afectos.

Grupalidad(es) que emergen “*como una máquina en donde se despliega una potencia: la de afectar y ser afectado*”. [Goncalvez, 1999]. Deleuze rescata una “célebre fórmula” (así la define) de Spinoza, que cifra lo siguiente “*nosotros experimentamos, sentimos y experimentamos*”, señalando que aquél no dice pensamos. En nuestro ejercicio cotidiano tratamos en todo momento de ello, primero de sentir y experimentar, para en un segundo momento pensar... Es entonces, este, un trabajo de crítica, elucidación y pensamiento, en el cual he intentado dar cuenta de los tanteos que ha soportado mi afectación. Jugar con los textos, trabajar

con ellos, “escribir la lectura”, en el sentido que le da R. Barthes (1984), esa es la aventura, o por lo menos el punto de partida. Siento que esta “producción” más que concluir, deja abierta la posibilidad para formular nuevas preguntas, advirtiendo sobre la falta en saber que nos habita, “ningún texto es definitivo, decía Lacan; todo trabajo supone brechas y búsquedas” (Mannoni, 1986:60) y este no pretende escapar a ello...

Referencias Bibliográficas

BARTHES, R. “*El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*”. Paidós, Barcelona, 1984.

BLEGER, J. “*Psicohigiene y Psicología Institucional*”, Paidós, Buenos Aires, 1986.

BOURDIEU, P., “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*”, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.

DA MOITA LÓPES, P. “*Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*”, Mercado de Letras, Sao Paulo, 2002.

DE BRASI, J.C. *Grupo: Multiplicidad*. En: CASTRO, S. et. al. (1995). “*Dimensiones de la grupalidad*”, Multiplicidades, Montevideo, 1992.

DELEUZE, G. “*Spinoza, Filosofía práctica*”, Tusquets, Barcelona, 1984.

DÍAZ, J.E. “*Incertezas. Caos y coordinación grupal*”. En: Revista Campo Grupal N° 64. Febrero 2005.

GONCALVEZ, L. “*Arqueología del cuerpo. Ensayo para una clínica de la multiplicidad*”, TEAB, Montevideo, 1999.

HABERMAS, J., “*Teoría de la Acción Comunicativa*”, Vols. I y II, Taurus, Madrid, 1987.

LAPOLLA, B. “*Sobre la observación*”, Ficha Taigo, México, 1986.

MANNONI, M. “*Un saber que no se sabe: la experiencia analítica*”, Gedisa, Buenos Aires, 1986.

MEC-PNET; Serie Educación y Trabajo, “*Innovaciones y experiencias pedagógicas N° I*”, Tradinco, Montevideo, 2009

MORIN, E. “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, Paidós, Barcelona, 1999.

PERCIA, M., “*Finales. Veinte enunciados sobre la evaluación*”. Publicación de cátedra. Biblioteca Teoría y Técnica de Grupos II, 2010, Disponible en: <http://gruposuba.ning.com>

POZO, I. “*Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*”, Alianza, Madrid, 1996.

SCARDAMAGLIA, V. “*Rayuela Colectiva. Las aulas en la sociedad del espectáculo*”. En: Revista Campo Grupal N° 127. Octubre 2010.

ULLOA, F. “*Violencia institucional*”, en Revista del Colegio de Psicólogos de Bs. Aires, N° 2, 1995.

NUEVOS DISPOSITIVOS EDUCATIVOS

Interdisciplinariedad-Territorialidad-Accionar Educativo Social desde un dispositivo de INAU en Canelones. Referente de Gestión de la Demanda.

Educador Esteban R. Ramírez Listar¹

Contexto:

“La educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario. (...) es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad, en cuya raíz encontramos la libertad... pensando en el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del ‘otro’, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la ‘empatía’. Eso nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro” [Bárcena, Mèlich, 2000: 60-61]

El presente trabajo pretende contribuir a la problematización del abordaje educativo de un dispositivo² de INAU en el Departamento de Canelones. Particularmente presentando desde un espacio, desde el campo de la Educación Social, una mirada que comprende parte de un todo aún mucho más amplio de las situaciones que se trabajan en el Centro.

1-Integrante del Equipo educativo del Centro de Estudio y Derivación de INAU de Canelones.
2-Nos afiliamos a la definición planteada por Agamben, G. en una conferencia brindada en 2007. La misma es parte fundamental del pensamiento de Foucault: *“Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, Dits et écrits, vol. iii, pp. 229 y ss).”* (Agamben, 2011:250)

El Centro de Estudio y Derivación de INAU de Canelones (de ahora en más CED) es una dependencia oficial que se presenta ante la comunidad y las diferentes instituciones de la zona (Centro, Oeste y Noroeste del Departamento de Canelones) como uno de los ejecutores de las estrategias del Organismo. Dentro de sus cometidos (contemplados en el Proyecto Operativo Anual) se encuentra proponer, ejecutar y acompañar las diferentes estrategias a seguir en torno a la promoción y protección integral de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (de ahora en más NNA).

El CED es uno de los espacios abiertos a la comunidad para la recepción, atención y derivación de las diferentes demandas provenientes de diversas vías (NNA, sus familias, distintos referentes de la comunidad, como así también de Instituciones Públicas y Privadas).

En síntesis, el trabajo a presentar, es una vuelta de tuerca a planteos problematizados en diversos documentos, entre ellos el presentado en 2009 en el libro: *“Educación Social. Acto político y ejercicio profesional”* donde se da cuenta del comienzo del trabajo educativo social en el CED.

Los mismos sirven de base y discusión permanente en torno a la

temática (educación y protección integral de Derechos) y al propio dispositivo.

Pretexto...

“Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito.”
[Meirieu, 1998:24-25]

A medida que el tiempo pasa, ciertos sucesos (que devienen de acciones socioeducativas) encuentran su punto final desde el accionar de un dispositivo particular. Ello no quiere decir que la situación haya llegado a su conclusión. Aquellos que supieron ser los “referidos” de nuestra acción educativa dejan de serlo para dar lugar a nuevos sujetos con nuevas realidades y desafíos; con nuevos nudos.

Cada acción desplegada desde la institucionalidad deja en nosotros una huella, la cual resume todas las acciones realizadas, las que fueron plasmadas en un principio en papel como objetivos específicos, las metas a alcanzar, los logros y los fracasos. Aquellas acciones socioeducativas

que debieron ser reformuladas por múltiples factores despegados de la estrategia inicial, al igual que los logros de tales metas, continúa en nosotros y por momentos se reluce en la práctica con nuevos sujetos. Parte de ese pensar la estrategia particular se entrelaza con la visión de “antidestino” [Núñez, 1999].

“Pensar la educación social sin destinos predeterminados tiene, en diversos planos, profundas implicaciones en la medida que nos remite a los efectos de la educación (...). Nos referimos a la incertidumbre de la actuación educativa que se opone a la fabricación de productos prediseñados. Por lo tanto el educador social ha de entenderse como un ‘pasador de cultura’, un mediador entre las exigencias del espacio social y los ciudadanos, el educador propicia el acceso a los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en sociedad.” [Fryd, Silva, en AA. VV., 2005, 4]

Lo enigmático del accionar educativo social debe radicar precisamente en que cada acción, cada encuentro con un nuevo sujeto es un nuevo nacimiento [Bárcena, Mèlich, 2000] con la correspondiente propuesta planificada con cada sujeto teniendo presente la singularidad, sin destinos predeterminados [Núñez, 1999].

Parte de esto se visualiza en la cotidianidad del trabajo educativo del CED, sujetos que se presentan o son presentados (por diversas vías entre ellas informes de instituciones educativas, denuncias anónimas por Línea Azul, denuncias o demandas en puerta, solicitud de respuestas a oficios judiciales) con una situación particular a ser abordada desde este dispositivo.

Con el compromiso asumido se plasma la responsabilidad de nuestra praxis, del lugar que el otro, ese otro, sujeto de derecho (que deviene sujeto de la educación) nos otorga día a día. En palabras de Martinis (2006):

“Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad.” (pág. 14)

La complejidad de la acción desde un CED (pensando en acciones educativo sociales), está en ese hacer intencionado, que en cierta forma recrea el acto educativo en sí, donde “el después” es inesperado, tiene un destino incierto. En cada tiempo esa acción tiene desafíos intrínsecos de la realidad social particular de cada espacio más allá de la complejidad del devenir humano en forma general. Está en

nosotros en esa función civilizadora, posibilitar parte de la visualización de su propia experiencia y generar ciertos grados de cuestionamiento del sistema-mundo en que vivimos, como sujetos críticos – reflexivos; en sí Educación Social como práctica profesional (educativa) en sí misma “*generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas*” [Moyano en AA. VV., 2009: 20-21] contemplando los aportes de otras profesiones, de otros profesionales que enriquecen el trabajo con el otro.

La mirada sobre la educación, el cuestionamiento de ciertas formas instituyentes de concebir a la misma junto con sus mandatos, la formación en torno a la transmisión de la herencia cultural, la generación de espacios educativo sociales y la relación educativa entre los sujetos de la educación: educador y educando (considerando a ese “otro” como un “no–yo radical”, sujeto político, que en un proceso educativo forjará su propio destino) mediada por los contenidos amplios de la cultura, hace que teoría y práctica se vean constantemente confrontadas en cada situación.

A su vez, cada información que se maneja de los sujetos con los cuales trabajamos debe estar fundada desde la profesionalidad, desde el respeto a la información a manejar,

desde la promoción de derechos desde un marco ético. Es así que el análisis, estudio, planificación y revisión de las prácticas educativas se vuelve fundamental, por ello la problematización de la herencia cultural, la forma y motivos de por qué transmitirla (para qué, cómo, en qué tiempos y lugar; entre otras interrogantes).

Construir con los sujetos un espacio (lugar, momento y tiempo) no hegemónico [Bonal, 1998], colocando sobre la mesa su propia manifestación cultural y posibilitar el conocimiento de otras manifestaciones culturales, transmitiendo aspectos de la cultura generando la amplitud de posibilidades para que cada sujeto o grupo opte, seleccione, rechace, rearme o construya desde su ser social, como sujeto de derecho. Ser ‘Sujeto de Derecho’ no es solo una expresión, es una concepción que sustenta un paradigma, el Paradigma de Protección Integral.

Desde ese paradigma nos posicionamos conjuntamente con otros profesionales de otras disciplinas para pensar las diversas acciones entre ellas las educativo- sociales, considerando a ese otro como un sujeto en forma integral desde un marco de derechos inherentes a la persona humana.

La *gestión* de los diversos proyectos a llevar a cabo requiere del conocimiento de los sujetos y sus diversos tránsitos (educativos, sociales, laborales, entre otros), instituciones, dependencias, organizaciones y establecimientos del territorio (conjuntamente con los técnicos que integran las mismas).

Ser *referente* requiere de un conocimiento cabal para la administración de los recursos y modalidades de gestión, conocimiento de protocolos de intervención, postura ética dialógica reflexiva y cierta celeridad, un lugar que ese otro le otorga a uno y éste asume como compromiso desde la institucionalidad; atender y entender la *demanda* requiere de la escucha activa para poder “desmenuzar” la demanda concreta.

El Área Educativo Social

“...de un modo u otro, siempre estamos obligados a ‘enlazar’ con lo que hemos sido, con lo que nos han legado, con lo que ya éramos. Somos herederos.”

[Mèlich, en Skliar; Larrosa, 2009:85]

El insumo generado con el accionar cotidiano planificado, proyectando en nuevas estrategias, requiere del respaldo de la historia. Si bien la historia del CED de Canelones está marcada por informes, estrategias

particulares con diversos sujetos y sus núcleos familiares, por las historias narradas por actores que fueron y son parte del CED, y los diálogos con quienes supieron ser “atendidos” por este servicio de INAU desde diversas modalidades; desde el 2008 se empezó a narrar la praxis en base a un pensar particular, un pienso educativo-social.

Esos documentos continúan siendo el sostén de nuestro accionar y en particular del pensar de estas líneas. *“...la comprensión del alcance de este nuevo territorio de actuación permite poner no solamente a la institución en movimiento sino también a nuestra profesión (...) En la línea de pensar desde una dimensión educativa vemos como potencia, como virtud para ejecutar algo o producir un efecto, la posibilidad de potenciar el dispositivo de primer encuentro como forma de generar vínculos y acuerdos con quienes se acercan a nuestro Centro.”* [Argimón, Lucas, en AA. VV., 2009: 146]

A lo largo de estos años el CED ha podido consolidar y fortalecer su accionar educativo social con estrategias de acción en forma interdisciplinaria tomando del insumo teórico y práctico de otras disciplinas como para poder separar y focalizar en su accionar en el

complemento de la acción. Con distintos referentes locales se han trazado diversas líneas de acción dependiendo de la particularidad de cada situación, llevando adelante, principalmente estrategias educativo-sociales individualizadas y de índole familiar.

El punto central se encuentra en la apuesta metodológica: la acción educativa, en su sentido amplio explicitada en parte en el último capítulo de éste artículo.

Como praxis, la educación, en los diferentes contextos socio-históricos y culturales se ha consolidado como un derecho de todas las personas, teniendo presente la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos. La misma es una práctica que busca en cierta forma generar las condiciones para que cada sujeto pueda desarrollar en forma plena sus habilidades y destrezas para la integración y participación en la vida social, política, económica y/o cultural de su comunidad y del mundo global; con sus tiempos y en un contexto particular.

Si bien en el documento de 2009 mencionado párrafos anteriores se sostiene en el capítulo “*Cuestiones latentes*” que: “*Nos quedan algunos nudos por resolver; nos encontramos con límites de conceptualización*

acerca de la intervención” [Argimón, Lucas, en AA. VV., 2009: 152] hoy podemos decir que hay un rumbo trazado, una cierta planificación guía que propicia un abordaje integral plasmado en papel que recoge aspectos y propuestas de otros espacios de intervención e “*intervisión*” (ver informe de gestión SIPIAV 2009 para ampliar concepto) del accionar educativo social.

En este sentido la consolidación de propuestas educativas y el monitoreo de situaciones de los trayectos vitales de los sujetos con los cuales trabajamos, en coordinación con las estrategias que trazan las diversas organizaciones, los proyectos y anhelos de los propios sujetos, sus referentes adultos (en su sostén, como en mediaciones negativas), la comunidad en su conjunto; hacen un entramado complejo para el discernimiento de las posibles acciones a desarrollar.

Es así que se pueden tener en cuenta tres aspectos primarios para pensar el accionar educativo a desplegar:

1. *Pienso y acción interdisciplinario. Fortalezas y debilidades del trabajo desde diversas disciplinas y espacios de intervención.*
2. *Acciones de soporte y administrativas para el desarrollo de las estrategias*

socio-educativas.

3. *Discernimiento de propuestas educativo- sociales (colectivas e individualizadas).*

Estos primeros puntos, base para el desarrollo de la propuesta nos marcan un comienzo, visualizar de donde proviene la demanda y cuál es la solicitud, qué profesionales han trabajado con el sujeto, a nivel administrativo visualizar su estado de relación con la institución, entre otros aspectos primarios para luego pensar la posibilidad de focalizarse en una propuesta educativa social (si corresponde).

Sumado a estos elementos dejamos presente ciertos aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar nuestra práctica cotidiana, donde el otro irrumpe en nosotros generando una nueva reflexión ética reflexiva, planificada desde la institucionalidad y la profesionalidad. Ciertas competencias tanto del orden personal como profesional (más allá de lo específico de la Educación Social) nutren las propias funciones básicas de nuestro desarrollo y quehacer educativo: transmisión, mediación y generación de contextos educativos.

Hay que tener presente que las situaciones que se presentan en el cotidiano como “extremo” como puede ser la separación del NNA de su medio familiar tanto a solicitud

del Poder Judicial como del propio INAU tiene un abordaje específico, con un protocolo particular que es parte del quehacer educativo social en un CED.³

Referente de Gestión de la Demanda del CED

“La experiencia es ‘eso que me pasa’. (...) La experiencia supone, en primer lugar un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y ‘algo que no soy yo’ significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.” [Skliar, Larrosa, 2009:14]

El espacio correspondiente al CED como “puerta de entrada” da lugar a que se tenga presente en cada atención los diferentes protocolos de actuación, se de respuesta con cierta celeridad a las demandas de los sujetos y lograr una efectiva

3- Para poder ampliar este tipo de situaciones se necesitaría un capítulo aparte donde se da cuenta en forma detallada parte de las acciones que se desarrollan cuando se procede a la separación de un niño o un adolescente de su medio para pasar a vivir en forma provisoria en algunas de las modalidades de atención de nuestra institución.

derivación⁴. Como se mencionó al inicio de este trabajo la atención, el trabajo en territorio (con referentes locales y en cercanía con los sujetos, en su contexto) y el trabajo interdisciplinario tendiente a una efectiva respuesta es parte medular del trabajo en el CED.

Hay una línea muy fina entre el trabajo que se realiza desde las diferentes áreas: social, psicológica, educativa; la planificación de la estrategia a trazar enmarcará el encuadre y la referencia desde el campo específico. Es así que si lo medular de la demanda comprende aspectos psicológicos es desde esa área que se profundizará con el técnico correspondiente (Psicólogo), de la misma forma si la demanda es puramente de lo social (Trabajador Social); ahí la planificación y el enfoque lo desarrolla cada área.

No obstante la gestión de esa demanda corre por cuenta de quién va realizando el monitoreo general de la situación en forma más amplia sin obstruir el trabajo técnico que se viene desarrollando. Por la realidad particular del CED de Canelones, los recursos con los cuales se cuentan (en forma interna como también en territorio) y las características

4- Para ampliar concepto ver memoria anual del organismo (www.inau.gub.uy) y otros documentos que se pueden encontrar entre ellos la guía de recursos del MIDES – www.mides.gub.uy.

particulares de los sujetos con los cuales se trabaja en las localidades que comprenden el trabajo del CED, desde la Educación Social se puede realizar un rico aporte a esta tarea específica de ser referente de la gestión de la demanda.

Para visualizar la concepción de la terminología de Referente, Gestión y Demanda, se toma como insumo el aporte lingüístico de la Real Academia Española (Diccionario de la Real Academia Española – DRAE– en su versión en papel como online para su actualización).

Luego de ello se realizará un esbozo de la función específica para luego cerrar con la vinculación de historizar el accionar educativo social en un CED y la proyección de un lugar específico dentro del equipo de trabajo.

Referente:

La Real Academia nos dice que *“referente es aquel o aquello que refiere o que expresa relación a algo. El término suele utilizarse para nombrar a quien es un exponente o un símbolo de un determinado ámbito”*. A su vez nos dice que proviene del latín *refērens* y que es un *“término modélico de referencia”*.

En nuestra práctica, el término representa a aquella persona encargada de referirse a los sujetos y que este o estos se refieran a ella. Es a su vez quien se encarga de elaborar o proponer cierta cartografía⁵ para el trabajo con cada sujeto (incluyendo a familia como sujeto).

La elección de la referencia se puede dar por diversas vías en nuestro trabajo, no obstante se pueden visualizar con claridad dos ejemplos de referencia: el sujeto “elije” (en cierta forma) a su referente, ya que conoce y desarrolla un trabajo con éste, se entienden mutuamente y no hay necesidad de explayarse largamente para la demanda concreta que hace el encuentro.

Por otro lado la referencia se puede dar por la solicitud de otro operador institucional (interno o externo, par o superior) que solicita la encargatura a dicha referencia para el trabajo posterior con el sujeto.

Gestión:

Según el diccionario consultado, la acepción gestión refiere a la acción y efecto de gestionar y administrar.

5-Si bien no es cometido de este trabajo ampliar la noción de cartografía relacionado a las prácticas educativas, en los últimos capítulos de este trabajo se visualiza su acepción. No obstante en otros documentos orientadores, explícitos en la bibliografía de referencia, se encuentra desarrollada con precisión.

Proviene del “*latín* *gestio*, *el concepto de gestión hace referencia a la acción y a la consecuencia de administrar o gestionar algo*”. Se destaca que hay diversos tipos de gestión: social, de proyectos y del conocimiento, entre otros. “*La **gestión social**, por ejemplo, consiste en la construcción de diferentes espacios para promover y hacer posible la interacción entre distintos actores de una sociedad*”.

“*La **gestión de proyectos**, por su parte, es la disciplina que se encarga de organizar y de administrar los recursos de manera tal que se pueda concretar todo el trabajo requerido por un proyecto dentro del tiempo y del presupuesto disponible*”.

“*Otro tipo de gestión es la **gestión del conocimiento** (proveniente del inglés *knowledge management*). Se trata de un concepto aplicado en las organizaciones, que se refiere a la transferencia del conocimiento y de la experiencia existente entre sus miembros. De esta manera, ese acervo de conocimiento puede ser utilizado como un recurso disponible para todos los integrantes de una misma organización*”.

En nuestra acepción y en particular para el presente trabajo, entendemos a la gestión como la confluencia de las tres modalidades mencionadas anteriormente.

El construir, organizar, administrar y transmitir en forma profesional los aspectos generales de un proyecto particular a crear con cada sujeto. No refiere únicamente a la ejecución, sino al encuadrar la propuesta a desarrollar contemplando las diferentes variables existentes para el abordaje integral.

Conocer ciertos pormenores para elaborar una propuesta asertiva.

Demanda:

Según la terminología referida, proviene de demandar, como solicitud o pedido. En nuestra práctica tomamos *demanda* como aquello que se solicita en forma de solicitud explícita de parte de algún organismo particular a través de oficios o informes a remitir de futuras intervenciones. Otro tipo de demanda es la proveniente por los sujetos, apersonándose en nuestra sede solicitando algo puntual tanto para sí como para otro (familiar o no familiar).

Estas demandas se registran y son parte del trabajo cotidiano, son procesos que no tienen un tiempo definido. Cada sujeto, cada familia, cada situación y demanda es particular.

Referente de Gestión de la demanda (RGD)

El pensar la referencia dentro de un CED con las características narradas requiere de cierto tiempo para conocer tanto el servicio particular como el territorio y las instituciones de la zona con la cual se trabaja.

Todo aquello demandado debe tener una respuesta, la misma debe gestionarse y por tanto debe existir una referencia. La persona responsable de gestionar la demanda debe conocer a su vez la administración de los recursos, contar con cierto conocimiento de los posibles movimientos institucionales y pensar la referencia en términos de proactividad. Con cierta celeridad dar las respuestas y gestionar los recursos con los cuales se cuenta en el servicio.

Se piensa la acción del mismo como un operador social que interactúa con otros para crear; viabiliza y apoya las acciones realizadas por otros y propone la interinstitucionalidad y la interdisciplinariedad. Sin los otros es inviable la construcción y consolidación de una estrategia integral promotora de derechos. Todo esto sumando aspectos que corresponden a lo educativo, a la interrelación que se genera con ese otro, sujeto de derecho. El enfoque

y metodología de trabajo en este espacio en particular da lugar a que desde la Educación Social se visualice un campo fértil para el ejercicio de la profesión.

Proyecciones en el Hacer y Pensar:

“...educar es crear este espacio donde el otro pueda crear, equivocarse, soñar, rehusar, escoger... Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser el modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir.”
[Planella, 2009:181]

A modo de cierre se presenta a groso modo parte de la praxis educativo social desarrollada en CED con las características que presenta en particular el CED de Canelones, con lo cual el RGD realiza un paneo general de las situaciones presentadas para ser trabajadas. Para esta instancia se menciona las posibles modalidades de actuación dependiendo de donde proviene la demanda y las acciones que se pueden pensar y desarrollar.

Cabe acotar que ninguna de las modalidades excluye a otras, pueden llegar a estar vinculadas más de una a la hora del trabajo con una niña, un niño, un adolescente o su familia, para este trabajo en particular se

desarrolla (en forma sintética) el primer punto sobre los Proyectos Individualizados, puntualizando el resto con aspectos generales que se tienen en cuenta en su planificación y futura evaluación.

- Proyectos Educativos Sociales Individualizados
- Estrategias Educativo Sociales Familiares (Grupo de hermanos y adultos referentes)
- **C o o r d i n a c i o n e s** interinstitucionales (proyectos de acción en forma coordinada)
- Acciones Educativo Sociales encomendadas por el Poder Judicial, Líneas Ciudadanas (Línea Azul) y Demandas en puerta.

1. Proyectos Educativo Sociales Individualizados (PESI)

Los PESI cuentan con características propias del trabajo del CED, donde se visualiza la llegada del sujeto a nuestra institución realizando un estudio primario a grandes rasgos (posible núcleo familiar y/o de pertenencia, providencia de la demanda y los lugares de circulación) antes de conocer al sujeto. Dependiendo de la etapa evolutiva en la cual se encuentre se manejan caminos diferentes. De ser niña o niño se hace una serie de

acuerdos con los adultos referentes para propiciar los encuentros en las diversas modalidades (encuentros en nuestra sede, en su domicilio, en los lugares por donde transita, en su centro de estudio, alguna actividad puntual en la localidad donde actuamos como meros espectadores, etc.) en forma acompañada por estos. En caso de los adolescentes la modalidad de acción da lugar a mayor autonomía generando un espacio de escucha y acuerdos a entablar entre educador y adolescente, luego acordado con los adultos referentes del mismo. En sí entre tres y cuatro encuentros primarios nos ordenan el trabajo a desarrollar.

En esos encuentros (posterior a los mismos) se realiza la planificación al trabajo a realizar a mediano, corto o largo plazo. Se visualizan las experiencias con las cuales cuenta, los desafíos que tiene conjuntamente con las tensiones que dan lugar en cierta forma a nuestro encuentro. Se hace un paneo general de derechos: identidad, salud y educación con las correspondientes certificaciones (partida de nacimiento, cédula de identidad, carné de asistencia, etc.), en caso de encontrar irregularidades o faltantes se promueve la gestión de los mismos. Ya desde los primeros encuentros se realizan las coordinaciones correspondientes con aquellos referentes institucionales

que trabajen con el sujeto desde un área específica (desde el área de salud, social, educativa, deportiva u otras) para pensar la planificación del trabajo.

En ese momento se realiza el armado de la “cartografía”⁶ con las correspondientes ofertas del orden de lo educativo social contemplando los aspectos fortalecedores, las oportunidades del medio de donde se mueve el sujeto (ampliando aún más su medio), las debilidades y amenazas para el logro de sus objetivos (Matriz FODA).

Se evalúan las posibilidades para la atención adecuada en diversas modalidades (encuentros individuales, talleres, salidas, etc.) para hacer un despeje aún mayor y adentrarnos en la demanda concreta.

En una segunda instancia con los aportes de otros profesionales y de otros referentes tanto institucionales como locales se cotejan otra gama de derechos como ser: familia (visualizar los diferentes vínculos, la red familiar primaria, referentes familiares, etc.), laboral (si corresponde), vivienda y cultura.

Previo a una posible derivación o coordinación con otras

6- Para ampliar noción de cartografía de oferta educativa, ver en artículo de Castro, Silva págs. 155- 167 en “*Educación Social. Acto político y ejercicio profesional.*”, AA.VV., 2009, MEC – ADESU.

instituciones se contemplan aspectos administrativos, como ser el armado de su carpeta (legajo), registro en Sistema de Información para la Infancia –SIPI-, fichas de atención y constancia de la documentación.

Cabe aclarar que el manejo de la información (como se hizo párrafos anteriores) es en forma reservada, cada paso e información que ingresa o egresa de nuestra dependencia tiene en cierta forma el aval del sujeto y de los adultos referentes (si corresponde). En caso de ser una solicitud propia del Poder Judicial se traza un trabajo similar en este sentido y dejando en claro desde un primer momento que nuestro encuentro se da en el marco de una solicitud del Poder Judicial.

Para llevar a cabo una evaluación a mediano o largo plazo dependemos de la situación o demanda particular con su correlativa planificación. Tanto la cantidad de encuentros, el tiempo de trabajo en los encuentros y de un encuentro a otro, las propuestas, los lugares de encuentro, como la modalidad de atención van a responder a la situación particular, existe una planificación inicial que con el correr del tiempo puede llegar a sufrir modificaciones por la propia dinámica o demanda. Así en cada carpeta se plasma la correspondiente planificación y revisión de la misma.

2. Estrategias Educativo Sociales familiares

- 2.1. Conformación de la red familiar
- 2.2. Visualización de aspectos a trabajar desde lo educativo con la familia.
- 2.3. Elaboración de estrategias con otros actores e instituciones en fortalecimiento familiar
- 2.4. Aspectos administrativos
- 2.5. Metodologías de acción diferenciada según las características propias del Proyecto a entablar, crear, sostener.

3. Proyectos coordinados de forma interinstitucional

- 3.1. Desde un despegue de lo educativo concreto a trabajar con los sujetos de derechos, se propone generar espacios desde la coordinación con otras instituciones.
- 3.2. Se propone ser partícipes de redes (sociales, focales y/o temáticas) en diferentes localidades, siempre y cuando el foco esté puesto en lo educativo, de no ser así el corrimiento para otras áreas.
- 3.3. Generar espacios de intercambio entre diferentes instituciones a fin de trabajar temáticas específicas.
- 3.4. Despeje de dudas y posibles acciones a desarrollar desde lo educativo social en INAU y/o coordinación con otros profesionales.

3.5. Territorialización, visualización de nuestra institución a través de los diversos programas que se dan a conocer.

4. Acciones Educativo Sociales encomendadas por el Poder Judicial, abordaje de intervención ante denuncias por Línea Ciudadana (ex Línea Azul) y demandas en puerta.

4.1. Si bien el CED se caracteriza por ser la puerta de entrada al INAU ante posibles internaciones, principalmente en torno a Protección de Derechos (última medida a tomar), se trabaja con el Poder Judicial dando respuesta desde nuestra especificidad a las demandas de ese organismo.

4.2. Armado de protocolo de Intervención ante presunción de derechos vulnerados de NNA por medio de Línea Ciudadana; haciendo foco desde la disciplina Educación Social.

4.3. Abordaje primario y seguimientos de situaciones provenientes de demandas en puerta. Despeje de demanda y planificación con profesionales de otras disciplinas para la planificación a mediano y largo plazo.

Referencias Bibliográficas

AA. VV.: “*Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*”. CENFORES – INAU, 2005

AA. VV. “*Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*”, ADESU – MEC; Montevideo, 2009.

AA. VV. (s/d) “*Referencialidad, Territorio y Educación Social*”, s/d; Jefatura Departamental de Canelones, Canelones, Uruguay.

AA. VV. (s/d) “*Espacios de intervención en la Ciudad de la Costa. Dispositivo para el abordaje familiar, interinstitucional y multidisciplinario de situaciones de maltrato y abuso sexual a niños, niñas y adolescentes en su comunidad*”, s/d; Jefatura Departamental de Canelones.

ADESU, “*Funciones y Competencias del Educador Social*”, Montevideo, 2010.

AGAMBEN, G. “*¿Qué es un dispositivo?*”, en *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264, 2007 y 2011, conferencia en La Plata, <http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html>

ARENDT, H. “*La Condición Humana*”, Paidós, Buenos Aires, 1958 y 2005.

BARCENA F., MELICH, J. “*La educación como acontecimiento ético*”, Paidós, Barcelona, 2000.

BONAL, X. “*Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*”, Paidós, Barcelona, 1998.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 22da. Edición, 2001.

MARTINIS, P., REDONDO, P. (comp.) “*Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*”, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2006

MEIRIEU, P. “*Frankenstein Educador*”, Laertes, Barcelona, 1998.

MORIN, E. [Texto publicado en: *GRASCE (Groupe de Recherche s url'Adaptation, la Systémique et la Complexité Économique) (ed.) Entre systémique et complexité, chemin faisant... Mélanges en hommage à Jean- Louis Le Moigne*, PUF, París, Francia: 157-170. Traducción de José Luis Solana Ruiz, profesor de Antropología Social de la Universidad de Jaén, 1999.

NUÑEZ, V. “*Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*”, Santillana, Buenos Aires, 1999.

PLANELLA, J. “*Ser Educador: Entre Pedagogía y Nomadismo*”, Ed. UOC, Barcelona, 2009.

RODRIGUEZ, D. “*Pedagogía Social y Educación Social en el entramado de la incertidumbre. Tomado de Pedagógica*”, Nº 2, ISSN: 1688-8146, Dossier “*La pedagogía social y la ampliación de la noción de educación*”, Montevideo, 2012.

SKLIAR, C., LARROSA, J. (comp.) “*Experiencia y alteridad en educación*”, Homosapiens ediciones, Buenos Aires, 2009.

www.inau.gub.uy / www.mides.gub.uy / www.rae.es/rae.html

DIÁLOGOS Y ENCUENTROS EN EL PROYECTO CECAP-CES: PERSPECTIVAS DESDE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA E INCLUSIVA, EN LA INTERSECCIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA EDUCACIÓN FORMAL

Lic. Wilton González¹

Prof. Juan Manuel Núñez²

1. Introducción

El Proyecto Educativo Especial CECAP-CES Montevideo, se desarrolla desde el año 2006. Tiene como horizonte que los adolescentes y jóvenes, entre 15 y 20 años (que no estudiaban ni trabajaban) participantes de la propuesta CECAP, continúen su tránsito formativo hasta avanzar en el Ciclo Básico dentro del proyecto o fuera del mismo, en el ámbito formal. El dispositivo nace de un convenio entre el Consejo de Educación Secundaria, y el Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP-PNET) del MEC. En el confluyen y se entrelazan metodologías y perspectivas educativas formales y no formales, que componen un innovador escenario didáctico-pedagógico.

1.1- La Propuesta CECAP

El Centro Educativo de Capacitación y Producción de Montevideo (del Programa Nacional de Educación y Trabajo, del Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, es una propuesta de Educación No Formal, que está orientada a adolescentes entre 15 y 20 años, que no estudian ni trabajan, con Ciclo Básico incompleto y de nivel socioeconómico bajo.

1- Se desempeñó como Referente Educativo en CECAP Rocha (PNET-MEC)

2- Coordinador por CES

Actualmente las áreas de la Propuesta son: referencia educativa, conocimientos básicos, educación física, recreación y deportes, experimental, laboral e informática (cuando hablamos de Educación No Formal y Educación Formal, nos referimos a lo administrativo institucional).

Objetivos generales de la Propuesta CECAP:

- Educación Integral
- Inclusión Social y Participación Ciudadana

Objetivos específicos:

- Formación para el mundo del trabajo.
- Reinserción en el sistema educativo formal.
- Participación y protagonismo adolescente.
- Desarrollo de habilidades artísticas y culturales

La Propuesta CECAP enmarcada en el PNET. *“El PNET como Programa de Educación No Formal, en el marco de una concepción de aprendizaje durante toda la vida y en el entendido de que el Estado debe asumir un rol protagónico para garantizar el ejercicio de un derecho humano fundamental como la educación, tiene en esencia ese propósito: despertar en los adolescentes y jóvenes su propio reconocimiento*

como sujetos de posibilidades. Para hacerlo, debemos posicionarlos en la autopercepción de los estudiantes que llegan a los CECAP. Son en su mayor parte jóvenes portadores de la etiqueta de fracaso escolar. La superación de este estigma es una condición previa necesaria para poder asumir el desafío de transitar nuevos caminos y aprovechar oportunidades.

La mejor manera de lograrlo es, por una parte, diversificar la oferta educativa a efectos de permitir incursionar en áreas que no han sido exploradas previamente por los estudiantes, y así poder descubrir condiciones, habilidades y capacidades antes no percibidas. Por otra, no trabajar a solas, sino encontrar en el trabajo colectivo, las ventajas de la complementariedad de las diferentes fortalezas individuales para superar las mayores dificultades y desafíos. Con esas dos concepciones de partida, los estudiantes en los CECAP transitan diferentes áreas de aprendizaje que constituyen el arco iris de la oferta formativa: arte, recreación, deportes, conocimientos básicos, informática, talleres de expresión profesional (...).

Los CECAP pueden ser vistos de alguna manera, como instituciones frontera en la dicotomía inclusión-exclusión. Ante una sociedad que evidencia signos de fragmentación,

la construcción de lugares de encuentro para jóvenes en situación de vulnerabilidad, se conforma en la construcción de un puente que trasciende la revinculación educativa o laboral hacia el encuentro con su propia humanidad latente.” [Corbo, G.-2010].

1.2-El Consejo de Educación Secundaria (CES) y los Programas Educativos Especiales (en adelante PEE)

Hoy este Proyecto está enmarcado en lo referente al CES, dentro de los PEE con una Inspección Coordinadora (Inspección de Institutos y Liceos), que tiene una oficina administrativa en Rincón 707, que es compartida con el resto de los PEE: ECE (Educación en Contexto de Encierro); PUE (Programa Uruguay Estudia); Áreas Pedagógicas (INAU); PAC (Programa Aulas Comunitarias); PROCES (para Funcionarios del estado); Experiencia Cristina Cabrera, para estudiantes sordos o hipo acústicos; la experiencia para estudiantes ciegos o con baja visión; y los planes 2009 y 2012.

Todos los PEE en conjunto, cubren el total del país con un estimado de 6000 estudiantes y 2000 docentes.

1.3-El Proyecto CECAP-CES Montevideo, a 7 años de su inicio

El desarrollo del PEE, CECAP-CES, se inicia con la articulación y posterior convenio, entre el Centro Educativo de Capacitación y Producción de Montevideo, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, y el Consejo de Educación Secundaria, en agosto del año 2006.

La población destinataria del Proyecto, son los estudiantes del centro CECAP, que están interesados y demuestran querer culminar sus estudios de ciclo básico, en una modalidad por asignaturas (Plan 93 extra-edad) y en cursos de módulos semestrales, que coincide con la temporalidad de la propuesta CECAP. La experiencia nace en Montevideo, con un equipo de docentes que cubre la currícula de 2do y 3ero del CB (Ciclo Básico), y en el 2007 el programa se amplía hacia 1ero de CB, implementándose a partir de ese año también en el CECAP del Departamento de Rivera.

El Proyecto, operativamente se soporta en diversos espacios complementarios y ensamblados, que sostienen los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y educadores: las diversas Áreas de CECAP; las clases de Secundaria y las Tutorías de apoyo; los espacios de participación

colectiva (Consejo de Participación, Reunión de delegados, Reunión de Familiares y Referentes); los espacios de coordinación (Reuniones de coordinación de la propuesta CECAP, Reunión de coordinación de Profesores y Reuniones de Coordinación General).

La propuesta se ha ido adaptando activamente a las circunstancias individuales y colectivas, elaborando nuevas estrategias, acordes a las características y los intereses de los estudiantes, y eso ha generado importantes logros cuantitativos (cada vez más estudiantes cursan y finalizan) y cualitativos (cambios actitudinales y epistemofílicos de estudiantes que llegaban con experiencias frustrantes previas).

Para el 2013, se realizarán modificaciones curriculares en la propuesta por parte del CES: Plan 2009 adaptación 2013 CECAP, en sustitución del Plan 93 EE (Extra Edad) y su régimen por asignaturas, tanto para las sedes de Montevideo como para la de Rivera, de forma de acompañar los tiempos de ambas instituciones (CECAP y CES), y de encuadrar la propuesta del CES, en sintonía con los tiempos pedagógicos de CECAP. Se habilitará de esta forma, un modo de trabajo en el cual se profundizará el que todas asignaturas compartan

espacios físicos, áulicos, y proyectos pedagógicos comunes, componiendo áreas de conocimiento, como parte de las transformaciones que se están realizando, para mejorar el programa en términos cualitativos.

2. Los adolescentes y jóvenes del Proyecto

Al esbozar una breve y apresurada caracterización de los estudiantes de CECAP- CES, es importante comenzar diciendo, qué estamos hablando de adolescentes y jóvenes que desean y pueden terminar Ciclo Básico, y que al inscribirse al proyecto están dando cuenta de una búsqueda formativa, que encuentra a este dispositivo como un camino alternativo a las instituciones educativas formales clásicas, de las cuales (la mayoría) han sido expulsados, por sus lógicas de funcionamiento masivas y homogeneizantes.

Por otra parte, es oportuno señalar que el provenir de situaciones de vulnerabilidad social y/o el pertenecer a familias multiproblemáticas [Rodríguez Nebot, 2008], constituye uno de los determinantes (Max Neef) sociales de la población mencionada, al tiempo que se trata de sujetos con interés y/o necesidad de insertarse tempranamente en el mundo laboral.

En otro orden, el ser parte de una propuesta educativa (CECAP), que se deconstruye y co-construye desde y con la participación de los distintos actores, es un elemento no menor, ya que hace de estos estudiantes protagonistas reales.

En este sentido, pensamos que un factor diferencial de los participantes de CECAP-CES en relación al resto, es que estos visualizan con mayor claridad, que la viabilidad de algunos de sus proyectos personales, así como la obtención de determinados logros, tiene relación directa con su continuidad educativa, existiendo una o diversas proyecciones que encuentran un punto de anclaje en la propuesta. Deseo y voluntad son rasgos característicos, imprescindibles y distintivos de los estudiantes que eligen ser parte de CECAP-CES. Dentro de la totalidad de jóvenes y adolescentes participantes, a su vez, existen diferencias de funcionamiento, que encuentran sus polaridades más claras, entre los que cursan primero y tercero respectivamente.

Quienes cursan primer año, en general necesitan una fuerte referencia educativa, con un acompañamiento que opera muchas veces como organizador y apoyo fundamental en su proceso.

Mientras tanto, los estudiantes de tercer año, se caracterizan por tener una clara autonomía, mostrando tener habilidades organizativas consolidadas en relación a los materiales y las tareas, así como un manejo responsable de los tiempos. Creemos que en esta diferencia, incide fuertemente la autopercepción positiva de los últimos, que se saben capaces de poder sostener la propuesta CECAP y el proyecto CECAP-CES, sin dificultades.

La herida narcisista de quienes no lograron aprobar primer año, y el estigma generado a partir de allí, dejan huellas muy distintas, a las que tienen quienes superaron esta etapa curricular. Los estudiantes de tercero ofician muchas veces como modelos y colaboradores de los que cursan años anteriores, y esto no se debe a la distancia etaria exclusivamente, ya que todos los grupos-clase están integrados heterogéneamente (edad, género, talleres de CECAP, etc).

Al pensar la vulnerabilidad y la exclusión social, es imprescindible recordar que la mayoría de las personas que están en situación de exclusión social, han estado en ella estructuralmente o se encontraban antes en una zona de vulnerabilidad social. Para entender esto, tomamos en cuenta los aportes de Robert

Castel, quien nos habla de tres zonas de organización social: en primer lugar plantea una zona de integración (la cual no da cuenta de grandes problemas de regulación social); propone una segunda zona de vulnerabilidad social; y más tarde, una tercera zona de exclusión, caracterizada por la marginación (no acceso a los diferentes ámbitos de integración social: educativo, laboral, sanitario, etc). Ligado a lo que nos convoca, cabe precisar lo que el autor entiende por vulnerabilidad, el dice “me sirvo del término vulnerabilidad para designar un enfriamiento del vínculo social que precede a su ruptura”.

Creemos que la mayor parte de los estudiantes participantes de la propuesta, están en situación de vulnerabilidad social y esto tiene múltiples expresiones que resuenan de una u otra manera en el ámbito educativo. Cabe señalar igualmente, que muchos estudiantes -y algunas veces sus familias- por sus propias fortalezas logran superar diferentes obstáculos contextuales, y avanzan significativamente en las diferentes áreas de integración social.

Más allá de esto, nos parecía oportuno señalar esta noción para facilitar una composición de lugar, una aproximación a la cotidianidad de los estudiantes, ya que, si tenemos

en cuenta estos aportes, nos resultará menos sorprendente encontrarnos con estudiantes en contextos familiares multiproblemáticos, para los cuales uno de los espacios más saludables y potenciadores, lo constituye esta propuesta educativa (CECAP y CECAP-CES).

Relacionado a lo anterior, y pensando específicamente en el trabajo con estos adolescentes, sin insistir demasiado en los diferentes autores que manejan estos conceptos, entendemos que vale la pena tomar en cuenta las nociones de comunidad educativa (Valentín Martínez), comunidad de aprendizajes (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990) y trabajo colaborativo (Emilio Sánchez y J Ricardo García), ya que con sus distinciones y matices, todas ellas nos muestran que es mucho más eficaz y potente el trabajo articulado, la coordinación de esfuerzos de los distintos profesionales y los recursos comunitarios, apelando al trabajar y pensar juntos, y no a la mera sumatoria de esfuerzos que cada agente educativo pueda realizar aisladamente.

Evitando así replicar la atomización, y quebrar el efecto dominó que generan la exclusión y la violencia, la cual muchas veces se repite en los centros educativos.

3. Diálogos

En tiempos en los cuales se está cuestionando fuertemente a la educación media de nuestro país, pensamos que entender los procesos de enseñanza aprendizaje en términos de diálogo puede habilitarnos a abordarlos de otra manera. Sabemos que en las instituciones educativas, se reproducen y producen³ modos de vivir, sentir, aprender y relacionarse con el otro y con el saber. De alguna forma, en ella tienden a replicarse modos de relacionamiento conectados con las vinculaciones primarias. En los nuevos grupos, se pone en juego también el grupo interno (Pichón Riviere) que cada uno tiene, pero a su vez, en ellos también es posible transformar y transformarse, si existe la habilitación en este sentido.

Para poder dialogar -pensamos- es necesario escuchar al otro, y estar abierto a sus propuestas. Lanzarse a la incertidumbre de viajar juntos por caminos de aprendizaje, nunca preestablecidos, los cuáles no se sostienen en la asimetría educador-educando, sino más bien en la consistencia epistemológica y la intencionalidad educativa, que dan sentido a las intervenciones del primero.

3- Aquí estamos pensando en la "producción de producción" a la que refieren Deleuze y Guatarri en "El AntiEdipo".

En este proyecto, sin dudas son relevantes los saberes académicos, pero no se coloca a estos por encima de los saberes que los sujetos ya poseen. También en este plano se apuesta a un diálogo de lo próximo, lo cotidiano, lo popular, con lo curricular-programático. En ese marco, vale decir que la complementariedad y la mutua afectación positiva CECAP-CES, compone un escenario privilegiado para la producción de infinitos saberes, ya que cómo decíamos, se trata un espacio abierto a las necesidades específicas del otro, y sus inquietudes, que así cómo los saberes y los caminos, fluyen en una continua transformación.

Desde este ángulo de significación, si bien existen soportes teóricos firmes, no hay adherencias religiosas, ni manuales que indiquen procedimientos. Sí existen ingredientes insustituibles, como se han mencionado: lo vincular, la rigurosidad académica y la plasticidad didáctico-pedagógica, entre otros.

En otro sentido, sistematizar y transmitir la experiencia, para lograr síntesis y producción, es necesario, pero intentando evitar la burocratización de la tarea. Sería paradójico pensar en un manual o en un reglamento de innovación educativa, o una protocolización. Se

perdería movilidad y flexibilidad, que son algunos de los aspectos más potentes de la propuesta, en la cual lo programático deviene la oportunidad de aprender de múltiples modos, y no una forma única de transitar. Sabemos que es más sencillo defender respuestas, que sostener incertidumbres, pero optamos por el desafío de asumirnos viajantes, cruzando puertas de paso, alejados de cualquier ilusión de uniformización educativa.

3.1. Sobre las características y el funcionamiento del proyecto

*A mitad de camino
uno sabe que el destino no existe,
que no hay una forma,
una implacable norma,
un perfecto modelo.*

*Los cielos
si es que existen, se abren
y uno empieza a echar vuelo,
entre euforia y consuelo
entre miedo y deseo...*

Wilton González

Este ejercicio reflexivo no está motorizado por la presunción o creencia de que todo lo que acontece en el proyecto, sea particularmente ejemplar o destacable, sino más bien por el contrario, consideramos que el mismo está enmarcado en

una coyuntura socio-histórica en la cual lo educativo, como campo, constituye uno de los núcleos problemáticos a abordar y resolver, en sus distintas dimensiones y planos. La pretensión del presente, en tanto, es contribuir a este debate, desde una reflexión desde y sobre la práctica educativa.

¿Por qué hablar de diálogos? Este disparador tiene múltiples vías de entrada.

En principio el Proyecto es un diálogo interinstitucional entre la Educación Formal y la Educación No Formal, y los coautores⁴ no sólo representamos cada una a las distintas instituciones implicadas, sino que también provenimos de formaciones profesionales distintas, historia y psicología respectivamente.

Por otra parte, el dialogo transversaliza el proyecto, al tratarse de un dispositivo interdisciplinario y colaborativo, donde las articulaciones interinstitucionales con los diversos actores, son pilares de nuestra metodología de trabajo, desde la noción de comunidad educativa.

Igualmente, y más allá de estas connotaciones señaladas del término

4- Continúo vinculado al Programa CECAP sosteniendo este ejercicio reflexivo que tiene como antecedente inmediato, la presentación de la experiencia en el III Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social (Brasil, 2011).

diálogo, esta enunciación tiene particular relevancia en la propuesta, al considerar que las relaciones educativas pueden entenderse como diálogos, diálogos entre estudiantes y proyectos educativos, y tanto los éxitos como los fracasos se dan en este entramado vincular dialógico sujeto-institución.

3.2. La innovación pedagógica en el marco del CECAP-CES

La enseñanza debe estar adecuada a los distintos contextos y poblaciones, para la cual está diseñada la propuesta específica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son distintos, dependiendo de estos factores. El acontecer educativo por tanto, en CECAP-CES es totalmente diferente de lo que llamamos el “liceo común” o sistema formal.

En el “Liceo común”, las clases son generalmente unidireccionales, con un diseño espacial encabezado por una pizarra y el escritorio del docente (elementos monopolizados por el educador), y varias filas de bancos en donde se sientan los estudiantes, con un ordenamiento desde el “frente hasta el fondo” (proveniente de las reformas educativas del siglo XIX, en el marco de la Revolución Industrial). Este diseño espacial es casi universal en nuestro sistema, y condiciona de

manera importante el trabajo en el aula. Podríamos decir, que salvo actitudes y aptitudes distintas de algunas grupales, todos los grupos-clase resultan uniformizados didácticamente en estas instituciones.

Esta uniformización, lleva también a una mecanización del trabajo docente, en donde generalmente y dentro del mismo nivel, una clase puede ser muy parecida a la otra, y si a esto le sumamos la acumulación de horas clase que tienen la mayoría de los profesionales de la Enseñanza Media (EM), estas condicionantes conllevan a aumentar el grado de mecanización áulica.

También es bueno señalar, que aún se mantienen paradigmas en la educación media, muy parecidos a la tradicional “Educación bancaria”, concepto que otrora reinaba como hegemónico, pero que no ha desaparecido, y eso se puede observar en las prácticas de muchos docentes. La percepción de que “más” significa “mejor”, impregna varios ámbitos de representación colectiva de los profesionales de la enseñanza media. Pensar en más horas de clases, más conocimientos a impartir, más días efectivos, más asignaturas, etc. Es como pensar la enseñanza media en términos cuantitativos y no cualitativos. La EM de calidad no pasa por aumentar

lo que ya existe, ya que de esta manera solo estaríamos aportando más de lo mismo, para empeorar la paupérrima eficiencia de nuestro sistema formal. Y el más y más, como única y universal forma de resolver los diferentes y diversos problemas de la EM, nos resulta a nosotros repetitivo y formateador, ya que no atiende a la diversidad.

El estudiante carente de conocimientos y estrategias, y el profesor como dueño del saber, todavía están presentes, es decir, el alumno en su concepción clásica (sin luces) y el profesor en la misma línea (Profeta), son concepciones con las cuales nadie se identifica explícitamente en la actualidad, pero en la práctica continúan sin perder vigencia en el sistema formal.

Es así, que junto con los factores arriba mencionados (ordenamiento espacial, mecanización de las clases), las mismas se acumulan a los grupos superpoblados, los problemas logísticos y de recursos en algunos casos, y el desprestigio de la enseñanza en el imaginario social, y por ende de la profesión docente, siendo todos estos factores que interactúan, para aumentar año tras año, el número de desvinculaciones de estudiantes de la EM de nuestro país. Esto nos da, no solo un diagnóstico de la situación, sino que

también nos presenta una muestra clara de lo que no se debe hacer o replicar, si queremos transformar positivamente la realidad .

Por otra parte, en el PEE CECAP-CES, todo el trabajo está orientado a una retroalimentación de los procesos de aprender-enseñar-aprender, entendiéndose que tanto los estudiantes como los educadores se encuentran en procesos de aprendizaje. Se rompe con el tradicional diseño de la “clase común” desde el mismo ordenamiento del mobiliario, y a esto se le suma la existencia de un reducido número de estudiantes (de 10 a 15) por grupo, por lo cual el trabajo educativo se hace más personalizado, y se mejora así significativamente el vínculo pedagógico, como elemento fundamental de la experiencia.

Las innovaciones pedagógicas no solo constan de prácticas docentes distintas a la tradicional del “liceo común”, sino que también cambia la modalidad de evaluación, ya que el proceso no es visto como la preparación para una instancia específica, sino que la evaluación es continua, durante todo el proceso, y la prueba final (obligatoria por ahora) sólo constituye un momento más. La acreditación del curso, se logra por una serie de factores que engloban todo el proceso del semestre.

Se han realizado experiencias exitosas desde el punto de vista motivacional con los estudiantes y los profesores, como lo han sido la implementación de clases conjuntas de Inglés e Historia, o las instancias de prueba final de proceso (examen) entre Biología y Literatura, o las evaluaciones finales realizadas en los propios talleres laborales de CECAP (Peluquería y Gastronomía, por ejemplo).

Las instancias de Coordinación de todo el equipo educativo, son fundamentales para mejorar aspectos como: la adaptación curricular (planificación semestral de los docentes, en cuanto a las estrategias y los contenidos a trabajar con sus estudiantes); la innovación en materia de práctica y evaluación; así como salidas de campo, y otras actividades articuladas entre las distintas asignaturas y/o con los distintos agentes educativos de la propuesta CECAP.

En estas instancias de coordinación, es fundamental el trabajo con autores de la Educación por medio de la lectura y la reflexión de distintos artículos, la cual se continúa a través de correo electrónico. Autores como Martín Gordillo, Eulalia Bosch, Thelma Barreiro, Paulo Freire, Edith Litwin, son parte de la lectura y la reflexión de cada reunión de coordinación, a

los que se suman los distintos aportes desde la experiencia de los propios docentes del proyecto, mediante su tránsito por los liceos u otros PEE.

En esas reuniones, también se va delineando el trabajo en base al proyecto interdisciplinario de año, que articula y transversaliza el trabajo de los docentes con los distintos grupos de estudiantes, y está sincronizado a su vez con el proyecto anualizado de CECAP, y las planificaciones particulares de cada área (talleres y áreas transversales).

3.3. Algunas Dificultades y Fortalezas del Proyecto

Dentro de las fortalezas, cabe destacar la complementariedad de ambas estructuras pedagógico-administrativas (CECAP-CES), que va en línea con los últimos avances específicos académicos a nivel internacional, en lo que refiere a la innovación didáctico pedagógica, a la vez que, pueden contribuir y favorecer al desarrollo de la educación media en nuestro país.

La semestralización de la propuesta es también un componente esencial, a la hora de explicar los logros institucionales. Por otra parte, es oportuno marcar la importancia del holding, los diferentes espacios de

sostén, y la función continentadora de los distintos grupos de pertenencia, en el marco de una propuesta de Educación Integral, que contempla la diversidad, a la vez que convalida saberes aprendidos en la vida. También vale decir, que el proyecto cuenta con el aprendizaje acumulado del equipo educativo, con la consolidación de un cuerpo docente comprometido con la propuesta, el cambio y la innovación, lo que repercute en un alto grado de profesionalización. La presencia de cada integrante del proyecto, a su vez queda avalada en los llamados específicos, a los cuales se presentan en un régimen de oposición y mérito.

En lo que refiere a las debilidades, debemos precisar que los desencuentros en los diferentes niveles sistémicos, constituyen uno de los puntos ciegos a abordar. A su vez, y más allá de los esfuerzos señalados, aún no se ha podido generalizar un entorno colaborativo de aprendizaje.

El hecho de la existencia de una sola propuesta en Montevideo, y la rotación de algunos recursos humanos, son otros de los flancos débiles de la propuesta. A estos se le suma, la escasa sistematización y visibilidad de las ricas experiencias desarrolladas, lo que redundará algunas veces en un desconocimiento de

las mismas, y en la generación de percepciones erróneas al respecto. A lo dicho anteriormente, debemos agregar las dificultades burocráticas que se presentan en el sistema educativo, a la hora de lograr la continuidad formativa post CECAP-CES, y la escasez de RRHH que apoyen la realización de las diversas tareas necesarias para el proyecto, dentro de ellas, el acompañamiento a egresados y las visitas a las familias. Vinculado a lo anterior, encontramos dentro de las amenazas, el hecho de que el proyecto se convierta en una réplica de una institución educativa formal (un liceo), con su burocracia y su didactismo (Ander Egg), así como la posibilidad de un crecimiento desordenado de la propuesta, sin una correcta evaluación continua de la misma.

Por otra parte, dentro de las oportunidades que entran en nuestro campo de visibilidad, está el consolidar una propuesta educativa de calidad, que abra caminos a ser transitados por los adolescentes y jóvenes, así como el lograr efectivas y eficientes reinserciones educativas, y oficiar cómo una estructura consistente para la continuidad formativa, de adolescentes y jóvenes que no percibían hasta ese momento la educación cómo posibilidad de desarrollo y proyección.

También existen las condiciones de posibilidad para instituir desde la práctica, nuevas modalidades y perspectivas, con consistencia epistemológica y plasticidad didáctico-pedagógica, además de la creación de otros CECAP, y nuevos CECAP-CES en todo el país, acompañados de una mayor difusión y visibilidad de la propuesta.

3.4. Deconstruyéndonos

Cada vez más nosotros y menos el azar: hacia la calidad educativa.

*...ya casi está llegando
con su mejor noticia
con puños con ojeras
con noches y con días*

*con una estrella pobre
sin nombre todavía*

*lento pero viene
el futuro real
el mismo que inventamos
nosotros y el azar*

*cada vez más nosotros
y menos el azar*

*lento pero viene
el futuro se acerca...*

Mario Benedetti

La sistematización, la consistencia epistemológica y la plasticidad didáctico-pedagógica, creemos que son los caminos y los horizontes que deben orientar nuestro devenir pedagógico-institucional.

En función de ello y de lo mencionado en el punto anterior, esbozamos aquí algunas líneas posibles para superar las dificultades mencionadas, a través de algunas actividades e instrumentos en desarrollo.

A partir de lo señalado (fortalezas y dificultades), definimos distintos ejes (o campos de problemas) a ser abordados en el futuro con diferentes actividades y/o instrumentos (algunos de los cuáles ya estamos implementando).

Si bien la mayoría de las actividades realizan abordajes transversales, a modo didáctico las desglosaremos a continuación.

Desvinculación de estudiantes – Continuidad educativa.

En este eje nos proponemos: La revisión y posterior reelaboración de la ficha de inscripción al Convenio CECAP- CES;

La instru-mentación de compromisos educativos escritos con estudiantes y educadores de talleres; El abordaje

grupales y subgrupales, virtual y personalizada; La consolidación del espacio de apoyo educativo; El fortalecimiento de las actividades de sensibilización y participación, entre -y con- los distintos actores.

Plan Ceibal y utilización de las TICs.

Aquí pensamos en la creación e instrumentación de un facebook y/o un blog de cada CECAP – CES, con finalidades educativo-sociales, con plataformas temáticas y conexiones con contenidos, desde la noción de entornos virtuales de aprendizaje; La utilización de software educativo; y la construcción de una estructura de coordinación docente virtual (todos estos puntos tienen antecedentes recientes en el proyecto).

Articulación de los diferentes actores.

Sobre este punto pensamos en: Una Jornada inicial de integración, contextualización, información y trabajo colaborativo, asumiendo limitaciones y fortalezas de los diferentes actores; Reuniones con diferentes agentes, más sistemáticas (padres, educadores y profesores), desde la noción de comunidad de aprendizajes; Mejorar

la articulación con otros actores sociales (recursos de la comunidad, para que los estudiantes accedan a servicios culturales, deportivos, pedagógicos y sanitarios, sobre todo aquellos con determinado nivel de especificidad, como lo son las evaluaciones psicopedagógicas); y continuar profundizando un eficiente ensamblaje en la propuesta CECAP, para aprovechar de mejor manera las oportunidades que generan las distintas áreas.

Calidad de aprendizajes.

Sobre este aspecto apuntamos a: La creación de un marco teórico referencial, con soporte virtual para construir un ABC epistemológico común entre el cuerpo educativo; Implementar talleres sobre modalidades de estudio y aprendizaje, desde una perspectiva psicopedagógica y con una impronta motivacional, que le permitan a los estudiantes tomar contacto con sus herramientas, competencias, habilidades y modos de aprender, para así derribar viejas auto percepciones negativas en relación a su potencial educativo.

Referencias Bibliográficas

ANDER-EGG, E. “*Diccionario de Pedagogía*”. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1999.

CORBO, G. y otros: “*Puentes y Fronteras: entre el barrio y el centro educativo*”. Proyecto Desarrolla PNUD / PNET – CECAP. Montevideo. Imp. Rosgal S.A. 2010.

DELEUZE, G. y GUATARRI, F. “*El Antiedipo. Capitalismo y Esquizofrenia*”, Paidós, Buenos Aires, 1998. Tercera edición.

FREIRE, P. “*Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*”. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008.

GARCIA MOLINA, J. “*Dar (la) palabra*”, Ed. Gedisa Barcelona. 2003.

MORIN, E. “*Articular los saberes*”. Universidad del Salvador. Buenos Aires. 1998.

NIREMBERG, O. “*Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales*”, Paidós, Buenos Aires, 2006.

NÚÑEZ, V. “*Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*”. Santillana, Buenos Aires, 1999.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. “*El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*”. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

REBELLATO, J. y JIMENEZ, L. “*Ética de la autonomía*”. Roca Viva, Montevideo, 1997.

RODRIGUÉZ, J. “*Técnicas Psicoterapéuticas*”. Psicolibros, Montevideo, 2008.

EDUCACIÓN NO FORMAL EN CARCELES: ¿Hacia una Pedagogía del Sistema Carcelario?.

Lic. Patricia Banchemo

Los debates actuales en relación a las posibilidades de inclusión que ofrece la Educación en sus diferentes niveles así como en torno a la Cárcel en tanto propuesta de rehabilitación, sugieren que se atraviesa un momento de transición y transformación de la Educación en Contextos de Encierro. Es por esto también una coyuntura favorable al diálogo entre todos los actores involucrados.

En este artículo se intentan plasmar algunas reflexiones así como proponer posibles líneas de acción, a partir de los aprendizajes que ofrece la práctica educativa en cárceles desde una mirada centrada en la Educación No Formal¹

La institución Cárcel, desde una perspectiva socio-política, es una Institución Total [Goffman, 1961] alrededor de la cual se desarrolla una “*gigantesca maquinaria de instituciones que encuadrarán a éstos [los sujetos] a lo largo de su existencia; instituciones pedagógicas como la escuela, psicológicas o psiquiátricas como el hospital, el asilo*” (Foucault; 1980,97)

Tomando como punto de partida esta línea de pensamiento, “el delito” es comprendido como manifestación o síntoma en *una carrera moral* [Goffman, 1993: 45] más amplia, que se inicia y reproduce fuera del establecimiento carcelario y que forma parte la dinámica social de *inclusión por exclusión* (Foucault; 1980, 128) propia de las sociedades modernas².

1-Se hace referencia a la experiencia de Coordinación Nacional del Programa Aprender Siempre (Area de Educación No Formal, Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura) que desde el año 2008 desarrolla cursos en cárceles de Montevideo y del Interior del País.

2-En nuestra sociedad pueden identificarse conjuntos de prácticas sociales especialmente eficientes en la modelación de la subjetividad. (...) El lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que a partir de él se construyen. Las prácticas, modelos y matrices de relación que predominan en el ámbito privado (familia, microgrupo). Prácticas y matrices vinculares predominantes a nivel público (instituciones). Criterios de prohibición y permisibilidad, derechos y obligaciones asignadas al sujeto desde el sistema normativo. Imágenes, modelos y valores que circulan a través de los medios masivos de comunicación. [Giorgi, 2006, 1-2]

Considerando que la subjetividad es resultado de un proceso de producción complejo, la Cárcel constituye uno de los tránsitos “*más explícitos por los que la sociedad excluye, o más precisamente, segrega*” [Arias-Morales; 2011, 17] a los miembros que infringen leyes preestablecidas.

Incluir esta dimensión de análisis implica para educadores, custodias y autoridades, el desafío de instalar una re-visión crítica en torno a la propia misión institucional y la concepción educativa que sustenta las acciones tendientes al tratamiento del delito.

La planificación de los espacios educativos así como sus resultados, estarán íntimamente relacionados a dichos cuestionamientos

La Educación en| y| o la Cárcel.

El encarcelamiento entendido como *castigo* responde a una visión correctiva sobre las penas (encierro) en donde el tema de la seguridad, la represión y el control son los ejes primordiales de trabajo intramuros.

Del mismo modo, el encarcelamiento planteado como tránsito hacia la *rehabilitación*, identifica a la persona privada de libertad como carente de algunas herramientas o hábitos sociales (debido a los

cuales comete delito) y es por ello objeto de una educación *remedial*. Si bien esta perspectiva educativa supera la visión del castigo como acción correctiva, en general se limita a “*mantener a los presos ocupados*” [Gutiérrez-Vázquez; 2006, 5].

La práctica educativa No Formal desarrollada durante los últimos 5 años sugiere algunas constataciones en relación al potencial de los espacios educativos³ para el desarrollo y la promoción de experiencias de aprendizaje significativo.

Algunas de las evaluaciones de los cursos, realizadas⁴ por personas privadas de libertad, identifican la incorporación de nuevos saberes en relación a la temática de cada curso:

“Aprendí juegos y temas para tratar con mis hijos”, “sobre como ser mamá”; “hay muchas maneras de pasar una niñez o una

3- la educación no formal “*comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros*” (Ley General de Educación N° 18437 art 37.

4-Se toman como base algunas de las evaluaciones internas (PAS) hechas al término de dos de los cursos realizados durante el primer semestre 2012 en el CMRF (curso sobre Niñez y Adolescencia en el contexto actual) y en Cárcel de “Cañitas” en Fray Bentos (Identidad y Cultura).

adolescencia por más dura que haya sido la vida"; *"aprendí teatro"*; *"aprender nuestra historia"*⁵,

Así como actitudes ante el aprendizaje:

"entender más a mis hijos"; *"siempre aprendemos"*; *"trabajar en grupo, compartir ideas y opiniones"*; *"aprendí a escuchar más"*; *"a prestar más atención"*; *"valorar lo que sé"*; *"relacionamiento con compañeros nuevos"*; *"darle más importancia a los cursos"*; *"seguir aprendiendo, nunca es tarde"*, *"poder integrarme"*⁶

5-Respuestas ante la pregunta: ¿Qué considera que aprendió en relación a la temática del curso?.

6- Respuestas ante la pregunta: ¿Qué otros aprendizajes considera que obtuvo?

La Educación No Formal desarrollada en cárceles se apoya en la construcción de espacios de aprendizajes flexibles con valor educativo en sí mismos, que responden a una mirada compleja sobre el proceso de aprender .

Por un lado, se construye con los participantes un recorrido temático que propicia saberes nuevos o revaloriza saberes ya existentes y por otro, y de manera simultánea, estos saberes permiten desplegar nuevas actitudes o por lo menos, una toma de conciencia en relación a nuevas necesidades. Ambas dimensiones se relacionan con la intencionalidad educativa: generar un cambio.



Considerando que el aprendizaje tiene lugar durante toda la vida, ningún curso colma de manera completa todas las expectativas, ni en los educadores ni en los participantes, sin embargo logran instalar una *nueva inquietud* en relación al aprendizaje.

Esto se debe a que se busca motivar a los participantes para continuar aprendiendo durante toda la vida.

Para ello es necesario lograr una resignificación de su lugar como sujeto aprendiente, responsable activo de su propio crecimiento como ser humano.

A pesar de estas constataciones y de los avances alcanzados en la materia por distintas iniciativas es posible decir que, en los Centros de Reclusión, aún *“la educación (...) es planteada como un <<dispositivo>> de <<dominación>> que (...) estaría dando lugar a la unión del aparato <<disciplinario>> y el <<pedagógico>>”* [Moreira; 2011, 121]

Resulta necesario preguntarse sobre la intencionalidad y el sentido de lo educativo en este contexto ya que *“una cosa es educar a las personas y muy otra es domesticarlas para que dejen de delinquir”* [Gutiérrez-Vázquez; 2006:7]

Contexto político institucional actual: fechas, datos y cifras

En términos generales en relación al Sistema Penitenciario se constata que *“el sistema actual es (...) el resultado de un conjunto heterogéneo de leyes y decretos, se trata de una normativa anticuada e inflexible, que ha sido parcialmente modificada sin que haya habido una auténtica reforma del sistema sino simples remiendos tendientes a ir solucionando los problemas que se han suscitado en el correr del tiempo. La estabilidad de la normativa ha estado acompañada por la ausencia de debate y la inexistencia de un plan nacional con metas a mediano y largo plazo referido a las políticas de seguridad ciudadana”* [Palummo; 2012: 40-41]

A través de la historia, al observar la evolución del Sistema Carcelario en nuestro país es posible identificar tres etapas que están marcadas por la aprobación de leyes y decretos: *“la primera etapa está dada por las disposiciones del Código Penal del 33 y Decreto-Ley de 7 de marzo de 1934 referido al Patronato(...) La segunda etapa es la que comienza con la aprobación del Decreto-Ley 14.470 del 2 de diciembre de 1975. Y por último, la ley 17.897 (14 de setiembre de 2005), (Ley de Humanización del Sistema Carcelario)”* [Palummo, 2012:37]

De acuerdo a Palummo (2012: 37) estas distintas etapas no se sucedieron entresí sino que mantienen su vigencia simultáneamente. Considerando que el Estado es garante y por lo tanto responsable de lo que ocurra al interior de la Cárcel, resulta urgente plantearse la posibilidad de elaborar una política estatal integral que supere las ambigüedades jurídicas capitalizando los avances en materia de Derechos Humanos, apostando a una estrategia integral en el tratamiento del delito. *“Las leyes 17.897/05 y 18.437/08 garantizan el acceso a [la educación] en igualdad de condiciones y oportunidades para todos, dando énfasis en la rehabilitación de los sujetos” [Moreira; 2011, 122]* y ofician como marco para las acciones educativas que vienen siendo implementadas.

En el informe de Gestión 2010, el Ministerio del Interior comunica aquellas acciones tendientes a mejorar el tratamiento del delito una vez que la persona privada de libertad es liberada: *“se ha creado la Oficina de Seguimiento a la Libertad Asistida para supervisar la vida de las PPL que se encuentran en reclusión domiciliaria o realizando tareas comunitarias. Actualmente, a modo de Plan Piloto, se está supervisando la reclusión domiciliaria de 26 PPL y la realización de tareas*

comunitarias de 37 PPL”.

Así mismo, a nivel educativo se destaca el haber *“realizado cursos de panadería básica, canto, manualidades y teatro. Se ha participado en el programa “Yo sí puedo” en el COMCAR, en exposiciones de artesanía en el espacio LATU “Hechoacá” y en talleres de ajedrez. A esto se agrega la implementación de un programa anual de deportes. Dentro de la Unidad Penitenciaria El Molino se han implantado programas de educación sexual, tratamiento de adicciones y se han adquirido por primera vez, elementos de higiene femeninos para las PPL”* [Informe de Gestión Ministerio del Interior; 2010] Durante el año 2010 y parte del 2011 en el marco del Acuerdo Multipartidario se crean el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

A pesar de haber sido creado por Ley de Presupuesto *“no ha sido aún legislado con detalle; el proyecto de ley se encuentra esperando la aprobación parlamentaria, lo que no parece que pueda ocurrir rápidamente”* [Palummo; 2012: 38]

Al mismo tiempo se crea el escalafón no policial requerido para contar con operadores penitenciarios⁷.

7- El perfil y las funciones de tales operadores fue establecido como *“hombres y mujeres (...) cuyas edades oscilen entre los 18 y 45 años. Hay 250*

Esta nueva figura tiene a su cargo el “trato directo de la persona privada de libertad en alojamiento, organización de tareas educativas, laborales, recreativas, apoyo y cumplimiento de actividades vinculadas con el proceso penal, gestión de visita, control de ingreso, traslado, desarticulación de conflictos”⁸

Este nuevo rol, intermediario entre las personas privadas de libertad y la guardia policial, sugiere la detección de la necesidad de un nivel distinto de relacionamiento humano que brinde mayor atención personal y cercanía, una dimensión de acompañamiento con sesgo educativo.

En setiembre de 2012, las autoridades del Ministerio del Interior (MI) y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) aúnan esfuerzos para alcanzar “acuerdos lo más amplios posible en torno a una estrategia

lugares para el grado 1, a quienes se les exigirá educación Primaria y 40 cupos para el grado 3, que deberán tener Secundaria completa. Los seleccionados tendrán contacto directo con la población privada de libertad y recibirán una capacitación específica de cuatro meses, que incluye un rápido aprendizaje con énfasis en el control, acompañamiento, resolución de conflictos, disuasión y todo lo referente al régimen estructural que posee una institución carcelaria”.
Extraído de : <http://www.presidencia.gub.uy/wps/wcm/connect/presidencia/portalpresidencia/comunicacion/comunicacionnoticias/operadores-penitenciarios-nuevas-vacantes>, publicado el 25/06/12 recuperado 16/09/12.
8- Extraído de http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/decretos/2011/03/cons_min_275.pdf
Decreto firmado el 10/03/2011.

*de rehabilitación de las personas privadas de libertad basada en el trabajo y la formación”*⁹, si bien sostienen que el concepto de Cárcel como Castigo ha dado paso a un concepto de Rehabilitación basado en 5 componentes: trabajo, capacitación, cultura, deporte y recreación¹⁰.

Se detectan discrepancias entre estos discursos y las propuestas de acción dado que hasta el momento los acuerdos de mayor visibilidad y respaldo interinstitucional hacen hincapié en dos de las cinco dimensiones mencionadas: el trabajo y la formación orientada al empleo.

La tendencia a reincidir en el delito es alta. Si bien el 47,6% de las personas privadas de libertad está en condición de *primario*¹¹, el 46,6% ha cometido delitos dos veces o más. Dentro de éstas el 43,9% estuvo recluido 4 veces o más y el 36,9% lo estuvo 2 veces (Primer Censo, 2010).

Es posible deducir que el tránsito por la institución carcelaria no funciona como una experiencia completa de Rehabilitación en un 46.6% y por el

9-Resumen de Prensa. Lanzamiento del Espacio de Diálogo sobre el Empleo y la Formación en el Sistema Penitenciario. Presidencia de la República Oriental del Uruguay – Naciones Unidas Uruguay Unidos en la Acción. 4 de Setiembre de 2012. Torre Ejecutiva. Montevideo. Uruguay.
10-Discurso pronunciado por el Ministro del Interior, Eduardo Bonomi, durante el “Lanzamiento del espacio de diálogo sobre el empleo y la formación en el Sistema Penitenciario”. 04/09/12. Torre Ejecutiva. Sala de Prensa.
11- Comete delito por primera vez.

contrario sugiere la efectividad de lo que Pereira denomina *Educación Carcelaria* [Pereira, 2011]. Es decir, un sistema propio de transmisión de valores, en general implícito, que es incorporado por las personas privadas de libertad (que no excluye a sus cuidadores) para sobrevivir al interior de la cárcel pero que a lo largo del tiempo adquiere el estatus de hábito debido a su trascendencia para la supervivencia en la vida cotidiana.

Quizá sea habitual denominar a esta educación como proceso de socialización carcelario o cultura carcelaria.

La dificultad institucional para resquebrajar esta cultura carcelaria es acompañada por el diseño de una práctica educativa interna fragmentada, donde prima la lógica remedial; la suma de estos y otros elementos vinculados a las condiciones de vida (seguridad, dificultades edilicias, hacinamiento, etc) favorecen un proceso de socialización que afecta negativamente las posibilidades de reinclusión social.

Privación de Libertad, Educación y Empleo

Antes de continuar sobre el tema que convoca a este artículo resulta

necesario detenerse brevemente en un aspecto vinculado a la importancia del empleo y la capacitación laboral en la estrategia de rehabilitación actual.

Encoherencia con una visión remedial de la educación, la capacitación laboral y la culminación de los ciclos formales ocupan el centro de los debates actuales. Si bien son niveles imprescindibles para mejorar las condiciones de vida dentro y fuera del establecimiento penitenciario, la experiencia demuestra que no logran afectar el sistema de valores propio de la cárcel ni las condiciones de vida al interior de la misma.

Es de suponer que la hipótesis que sustenta la priorización del área laboral en la estrategia educativa en cárceles, se vincula con el imaginario social que ubica al empleo en el camino privilegiado para que las personas gocen de una vida socialmente integrada. Tras esta lógica de razonamiento cabe dar por sentado que al ingresar a cualquier establecimiento carcelario, las personas privadas de libertad no tienen un trabajo estable y que dicha situación explica en cierta medida su conducta delictiva.

De acuerdo al Censo Nacional de Reclusos, al ingresar al establecimiento, un 58,5% tenía un trabajo remunerado. Un 30,2

% de estos, eran trabajadores por cuenta propia sin local y un 42,1%, asalariados privados permanentes; 11,3% eran trabajadores zafrales. Dentro de aquellos que trabajaban antes del ingreso al establecimiento carcelario, solo el 28,2% tenía una antigüedad menor a un año, el resto (65,1%) contaba con una antigüedad mayor a un año.

Resulta llamativo que el 18,1% de los que trabajaban estuviera en el rango de antigüedad mayor a nueve años. Si bien sería necesario profundizar en las condiciones de trabajo y otros aspectos antes de aventurar alguna conclusión, estos datos sugieren que la relación supuesta por la institución, entre el empleo y la conducta delictiva es, por lo menos cuestionable.

A pesar de que las autoridades del Sistema Penitenciario sostengan una visión que es posible identificar como optimista sobre los efectos del empleo en la rehabilitación, lo cierto es que en un porcentaje significativo, el empleo no ha sido un impedimento para que las personas cometan delitos, incluso luego de 9 años de antigüedad.

Estas reflexiones no intentan cuestionar el valor de la actividad laboral y el Trabajo dentro y fuera de la cárcel para la supervivencia

material y la integración socio-simbólica de los sujetos; sin embargo intenta superar algunos supuestos y llamar la atención en relación a los énfasis que se otorgan a los procesos socio-educativos al interior de los establecimientos carcelarios.

Sujeto y Educación: hacia la resignificación social

Considerando lo planteado hasta este punto y en relación a las características del ingreso al dispositivo-cárcel, la persona privada de libertad es desprovista de toda historicidad, de toda marca de identidad propia. Esta lógica inherente a la misión institucional actual, interrumpe la reflexión acerca de ¿Cómo y por qué llega “x” a estar preso? o ¿Cómo lograr que la persona liberada desarrolle estrategias de supervivencia reales, que le permitan establecer lazos sociales y redes de sostén estables?. La ausencia de tales debates obstaculiza el desarrollo de acciones de orden preventivo.

Considerando que durante este tránsito a-histórico y despersonalizado por la institución carcelaria tiende a cristalizar, como se ha dicho, un proceso de estigmatización social previo, resulta imperioso considerar estrategias educativas que instalen formas de interrogación

y cuestionamiento en los sujetos y ante la realidad social compartida, develando con ellos los modos en que se produce subjetividad, apostando a la construcción de alternativas tanto en relación a la privación de libertad como al propio delito.

Estas estrategias requieren un importante nivel de acompañamiento (visión de proceso) en la medida en que se pretende que los sujetos de las prácticas educativas puedan tramitar cambios significativos que promuevan una re-formulación identitaria personal (social y simbólica) cuya transformación habilite la elaboración de una perspectiva futura distinta y alcanzable.

Pensar la educación en términos de espacios de aprendizaje que revaloricen el saber, la identidad y la cultura de los sujetos, otorgando un lugar privilegiado al intercambio y la construcción colectiva de saberes, representa un cambio significativo en torno al lugar del sujeto en su propio proceso de aprendizaje.

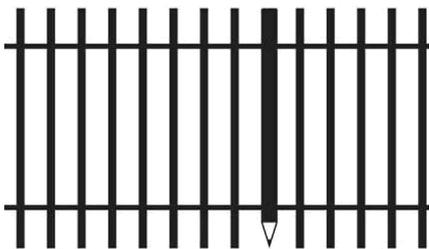
Por este motivo, superando las nociones de Castigo y Rehabilitación, aparece una tercera concepción entendida como Re-educación [Gutiérrez-Vázquez, 2006] o Re-socialización [Pereira, 2011] con la que se intenta incorporar una mirada social sobre lo educativo y viceversa.

“Reeducarse es un concepto mucho más avanzado que rehabilitarse o readaptarse, incluye por supuesto aprendizajes que nos van a permitir una nueva visión de la vida, no solamente una capacitación para el trabajo; nos educamos como seres humanos y al hacerlo desarrollamos una nueva perspectiva social y por lo tanto cultural” [Gutiérrez-Vázquez;2006:6]

Considerando que el término re-educar *“incluye el desaprendizaje de lo aprendido”* [Gutiérrez – Vázquez; 2006,6], puede suponer por tanto, una desestimación de la cultura y la identidad previa, cabe explicitar que se alude al término re-educación desde una perspectiva esencialmente respetuosa de los sujetos: *“la vida carcelaria (...) debería ser aprovechada para hacer ver y comprender a los participantes en lo programas educativos, ya sean docentes, internos, custodios o funcionarios, las dimensiones sociales y culturales del delito (...) todos los aspectos del quehacer educativo en las prisiones tienen implicaciones políticas ya que la criminalidad tiene sus raíces no solamente en la problemática social y la ordenación económica de la sociedad sino en su estructura política”* [Gutiérrez – Vázquez; 2006, 6]

Parece necesario pensar la reforma del sistema penitenciario pudiendo involucrarenello,uncambiodemirada en relación al proceso de reclusión en términos de re-significación social donde los espacios educativos centren su mirada en los sujetos desde una perspectiva integral.

¿Hacia una pedagogía del sistema carcelario?: tres líneas de acción posible...



Resulta importante subrayar que “*el conflicto entre los propósitos de una verdadera educación y los de la seguridad del sistema penitenciario no es asunto banal*” [Gutiérrez-Vázquez; 2006, 7-8] debido a que, como coinciden en señalar Gutiérrez-Vázquez, Moreira (2011) y Cardarelo (2010), la dinámica al interior de las prisiones atenta de diversas maneras contra los procesos educativos.

Los espacios educativos tienden a ubicar al sujeto en un lugar pasivo en relación a su proceso de aprendizaje. Al interior de la cárcel

y a pesar de que las actividades educativas redimen pena, un 56,2% personas privadas de libertad no participa en las actividades¹².

La intencionalidad educativa actual se vincula, como se ha sugerido, con poder certificar un proceso educativo básico así como con impartir una formación laboral específica que permita la inmediata reinserción laboral al término de la condena. Sin embargo, tanto para muchas de las personas privadas de libertad como de los cuerpos directivos, los espacios educativos *sirven para mantenerlos ocupados*, lo cual ejerce una fuerte desvalorización del espacio como motor de aprendizajes y de sus participantes como sujetos de cambio.

Desde tales concepciones la mayoría de las decisiones institucionales en torno al desarrollo de propuestas y actividades refuerzan un modelo educativo compartimentado en el que el alumno transita las distintas actividades sin un proyecto personal que transversalice su participación y otorgue sentido de futuro a su actividad. Sería necesario construir una visión de proceso que capitalice el tiempo de condena en un

12- Este porcentaje incluye actividades laborales y hay que considerar que no todos los establecimientos tienen las mismas propuestas educativas y que en muchos casos los espacios físicos destinados a actividades educativas son muy reducidos.

proyecto educativo individual¹³. Por estas razones, es necesario reformular el lugar de **las personas privadas de libertad como sujetos**¹⁴ de cambio y el de los educadores y responsables como *agentes* de esos cambios. “Una buena práctica educativa logra en cualquier ámbito que se localice, construir con el sujeto una nueva subjetividad, y puede plantear puntos de ruptura (...) con respecto a otros dispositivos” [Cocco-Machado; 2011: 19].

El ser sujeto supone la posibilidad de tomar decisiones y elecciones en relación al propio proceso socio-educativo, supone afrontar las propias contradicciones, poder convivir con otros y con ellos, construir la propia autonomía [Rebellato; 2000:39]. “La autonomía supone (...) un proceso de autoanálisis y una búsqueda prolongada y conflictiva sustentada en el reconocimiento del otro y en el auto-reconocimiento, así como en la recuperación del valor de la dignidad” [Rebellato; 2000:66]. Es necesariamente un proceso intersubjetivo que requiere de un acompañamiento socio-educativo sostenido.

13-“Instrumento que sistematiza, diseña y planifica el trabajo educativo y el conjunto de actividades a desarrollarse con un sujeto” En: www.inau.gub.uy
14- Han perdido provisionalmente el derecho a la libre circulación pero no el resto de sus derechos.

Una estrategia educativa integral en cárceles requiere de propuestas de distinta índole y objetivos que respondan a múltiples necesidades e inquietudes. Considerando que la educación es un derecho y que por su condición de personas privadas de libertad, los sujetos requieren proyectos específicos que afronten su situación personal como punto de partida, es fácil suponer que para crear estas estrategias, hace falta contar con un proceso de planificación educativa a nivel macro que involucre en cada centro de reclusión a todos los actores y pueda incorporarlos como piezas estratégicas en un proyecto de centro conjunto. Como resultado de tal estrategia, cada actividad micro forma parte de un plan mayor y cada sujeto es una pieza clave en el colectivo del que forma parte.

Por lo tanto y considerando deseable la práctica de co-elaboración con cada sujeto, de un **proyecto educativo individual** o personalizado, cada Centro de Reclusión en sí mismo es concebido como *espacio de intervención socio-educativa* descentrándolo de su rol estrictamente punitivo. Esto supone el desarrollo de acciones planificadas conjuntamente entre distintos espacios de trabajo con el propósito de arribar a *un fin común* que involucra al mismo

tiempo un propósito individual. La construcción de un “**Proyecto de Centro**” requiere de la participación de todos los actores responsables: docentes, guardias, operadores, directores, sujetos, etc. de modo de construir condiciones de posibilidad para el desarrollo de proyectos educativos en el marco de una cultura institucional en transición.

“Es preciso educar a todo el sistema carcelario para que sea posible la existencia de una educación resocializadora dentro de los presidios, cumpliendo de esa forma con los objetivos sociales en relación al preso” [Pereira, 2011, 48]¹⁵.

Teniendo en cuenta que “*la Educación No Formal genera un espacio de interrogación, de conocimiento y experiencia para el individuo*” [Arias-Morales; 2011, 19], es posible pensar que constituye una propuesta de enorme potencial para aportar en el desarrollo de las estrategias planteadas.

“la educación debe devolver a las personas presas la ciudadanía perdida, la dignidad de volver a ser visto de “igual a igual” ante la sociedad (...) Necesita ser un proceso educativo capaz de motivar a esas personas al punto de ver en la educación una posibilidad de

15- Traducción de la autora

emancipación en la condición de encarceladas” [Pereira, 2011,45]¹⁶

Por este motivo es necesario **afectar la visión social acerca del delito**. En ello es de vital importancia lograr la promoción de la voz y la opinión de las personas privadas de libertad¹⁷ acerca de distintos aspectos de la vida intra y extramuros, lo cual permitiría utilizar la experiencia de vida como fuente de aprendizajes. Este componente permite pensar en la *construcción de escenarios de debate* en torno a temas de Agenda Pública (edad de imputabilidad, adicciones, violencia doméstica, medidas alternativas, etc) que sean capaces de recoger la experiencia de aquellos sujetos que atravesaron y aún atraviesan de un modo singular por dichas problemáticas.

Esta línea de acción tendería a generar no solo, nuevos elementos de orden cultural en torno al lugar que la institución carcelaria ocupa en la construcción de convivencia social al asumir la responsabilidad de aprender sobre la experiencia de vida de algunos de sus miembros¹⁸

16-Traducción de la autora.

17- Se resalta la experiencia de la Dirección de Cultura con la publicación de “Leerlo no es Vivirlo. Textos escritos por internos de cárceles uruguayas”. Experiencias de esta índole colaboran en la reformulación del imaginario social en y sobre las personas privadas de libertad.

18- Las personas privadas de libertad tienen una experiencia de vida desde la cuál es posible aportar a la comprensión social de los

sino que otorga al mismo tiempo, la posibilidad de que estos sujetos, elaboren nuevos lugares a partir de un proceso de reformulación de sí mismos. Si no se consigue modificar la cultura extramuros, los logros intramuros serán siempre parciales.

Se propone entonces, a partir de la experiencia de la Educación No Formal en Cárceles, la reflexión en torno a la posibilidad de una Pedagogía Carcelaria [Pereira, 2011, 46] que construya el dialogo sobre modalidades posibles de intervención social y educativa integral.

Este nivel de reflexión crítica sobre lo socio-educativo al interior del sistema carcelario, puede redundar en el mediano y largo plazo, en una tendencia preventiva de las acciones en torno al delito pero fundamentalmente en un cambio social que reposicione el conflicto al interior de la sociedad ya que es allí donde tiene lugar la reproducción estructural de desigualdades.

La Cárcel, como se ha dicho, es apenas uno de los tránsitos visibles.

La *re-significación* de sí, no sería un resultado esperado únicamente en las personas privadas de libertad sino un resultado esperado a partir de una estrategia de construcción social deliberada y estratégica más allá de los muros de la Cárcel.

temas de seguridad, educación, trabajo, etc.

“La Educación-Pedagogía de Cárceles se enmarca dentro de la Educación-Pedagogía Social porque busca la humanización de los espacios carcelarios, la resocialización de los presos y su plena adquisición de conocimientos científicos y culturales que les permitan una re-integración social de manera digna. De este modo, esta educación debería ser denominada Pedagogía Social Carcelaria en el sentido de re-significar su concepto en la incorporación de “social” que denuncia las contradicciones de un sistema en relación a su pueblo y, al mismo tiempo, apunta a una praxiología en el sentido de búsqueda de una didáctica dialéctica que concretamente, transforme la situación de los sujetos oprimidos por el sistema” [Pereira; 2011, 52].

Reflexiones finales:

Se identifican tres dimensiones de intervención que intentan abordar una forma de pensar acerca de una estrategia integral: la persona privada de libertad como sujeto pedagógico y político, la cárcel como institución socio-educativa y la sociedad como actor responsable.

Como se destaca al inicio del presente artículo, el contexto actual ofrece condiciones para

el debate y la elaboración de propuestas. En ese marco, estas reflexiones y aportes, centran la mirada en la necesidad de acciones integrales que asuman múltiples dimensiones para la intervención en realidades multi-causales. La Educación No Formal como ámbito de prácticas socio-educativas esta hoy ausente en los discursos político-institucionales a pesar de su reconocimiento normativo y su actual nivel de desarrollo.

La posibilidad de incluir tales estrategias en un plan de acción socio-educativo en el Sistema Penitenciario, exigirá el compromiso de todos los actores involucrados (personas privadas de libertad, operadores, personal policial, docentes, educadores, autoridades, ciudadanos) ya que supone un cambio de paradigma en relación al concepto de rehabilitación y al propio Sistema Carcelario como respuesta socio-institucional ante el delito.

Este compromiso exige una nueva mirada sobre el valor de la Educación y su incidencia en los cambios sociales y culturales pero fundamentalmente exige buscar la toma de conciencia sobre la responsabilidad de los sujetos en su propio proceso de cambio. En este sentido es entendida la pertinencia de pensar en la posibilidad de una Pedagogía Social Carcelaria que colabore en la re-invencción de los modos de hacer a partir del cuestionamiento sobre los modos de pensar.

Referencias Bibliográficas

ARIAS, A.; MORALES, M. (Coord.) “*Aportes para una Matriz Socio-educativa integral referida a las personas privadas de libertad y su entorno*”. Fundación Entre Todos – Konrad Adenauer Stiftung Montevideo, 2011

CAEC. “*La Educación en Cárceles del Uruguay. Balance y Perspectivas*”. Montevideo, 2010

CENFORES- INAU - Programa de Estudios y Apoyo Académico. PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL. Montevideo. 2008. Recuperado 15/10/12 en: www.inau.gub.uy

COCCO, A; MACHADO, R. “*Educación en Contextos Penitenciarios*”. En: INTERSECCIONES. Revista de educación de jóvenes y adultos. DSEA- ANEP- CODICEN. Nº1. Montevideo, 2011

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

GIORGI, V. “*Construcción de subjetividad en la exclusión*”. d/e. EN: Seminario Drogas y Exclusión Social. Encare - RIOD, Nodo sur. Atlántica, Montevideo. 2006

GOFFMAN, E. “*Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*”. Amorrortu editores. Buenos Aires, 1961. (traducción española 1994).

GOFFMAN, E “*Estigma. La Identidad Deteriorada*”. Amorrortu. Buenos Aires. 1993

GUTIÉRREZ- VAZQUEZ, JM. “*Crimen y Castigo: ¿Labor de policía o territorio de filósofos, sociólogos, políticos y educadores?*”. EN: **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión. CREFAL, México, Nº 14. Mayo- Agosto 2006.

JUANCHE, A; PALUMMO, J (Coord). “*Hacia una política de estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*”. SERPAJ- UE. Montevideo. 2012

LEY GENERAL DE EDUCACION, Nº 18437. IMPO. Montevideo, 2008

MINISTERIO DEL INTERIOR. “*Informe de Gestión. Memoria Anual 2010*”. Montevideo, Marzo – Diciembre 2010.

MOREIRA, L. “*Una mirada hacia la educación en cárceles. Programa Aprender Siempre*”. EN: Enfoques. Revista de Educación No Formal. Nº 2. Área de Educación No Formal. Dirección de Educación. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo, 2011

REBELLATO, J.L. “*Ética de la liberación*”. Nordan-Comunidad. Montevideo, 2000

UDELAR-FCS- Departamento de Sociología. Ministerio del Interior. I Censo Nacional de Reclusos. Montevideo. Uruguay. Diciembre de 2010..

EL “ENTRE”, EL CAMINO Y LA HUELLA

Lic. Gabriela Di Landro
Prof. Carlos Torrado

1

El Programa Apex-Cerro de la Universidad de la República, tiene como finalidad mejorar las condiciones de vida de la población de la zona del Cerro y sus alrededores, con y en la comunidad por medio de la participación activa de la población en la organización, gestión y planificación de las acciones vinculadas fundamentalmente a la salud, integrando las funciones universitarias: enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión. En función de estos objetivos se estructuran diferentes subprogramas temáticos, según franjas etarias o problemáticas y territoriales. El Programa propone una metodología basada en las nociones de participación social, multisectorialidad e interdisciplinariedad.

El Subprograma Animación Sociocultural y Recreación trabaja desde un fuerte enfoque de promoción y prevención en Salud, con una perspectiva de integralidad, considerando las estrategias lúdico-expresivas como un campo de enseñanza-aprendizaje que puede ser aplicada en los espacios educativos formales, informales y/o no formales.

En el Subprograma Animación Sociocultural y Recreación del Programa Apex-Cerro, como en cualquier otra práctica educativa confluyen procesos educativos formales, no formales e informales. Pero, ¿un proyecto enmarcado en la Universidad de la República como la “Animación sociocultural y recreación de Apex-Cerro” puede definirse exclusivamente como educación “formal” o “no formal”? ¿Es la Extensión Universitaria lo que nos habilita a la fusión de lo formal-no formal, a la salida de los muros? ¿La diferenciación entre lo formal y lo no formal es en función de lo institucional?

1- Ambos se desempeñan como Docentes del Programa Apex-Cerro, Universidad de la República

En el marco del Programa Apex-Cerro, la Animación Sociocultural y la Recreación se han convertido en un espacio alternativo donde desarrollar procesos pedagógicos integrales que implican construir y deconstruir con las voces de la comunidad.

En este diálogo continuo, los muros institucionales se hacen permeables a través de la fusión de saberes, sin roles estereotipados, con un fuerte compromiso con las necesidades de la comunidad, desde una mirada integral e interdisciplinaria.

El área Animación Sociocultural y Recreación en el Apex-Cerro, se ha vinculado e interrelacionado con otras áreas: psicológicas, médicas, educativas, expresivas, artísticas, antropológicas, deportivas, comunicativas, etc., convirtiéndose en una herramienta interdisciplinaria e integral que cada día se va intensificando y enriqueciendo.

La Animación Sociocultural y Recreación como potenciador de aprendizajes, estimulando actividades lúdico-expresivas y culturales como forma de lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolas como componentes fundamentales desde un enfoque integral de la educación, la cultura y la salud.

Trabajamos en la zona del Cerro y aledaños, docentes y estudiantes de diferentes servicios de la Universidad de la República, con niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 16 años. La heterogeneidad es una de las características más notorias de la población con la que se trabaja. Diferentes en estilos de vida, intereses, capacidades, contextos sociales, composición e inserción en la familia y en otras instituciones, el lugar en donde viven, la micro cultura grupal, la situación económica, etc.

“No estamos pintados”

Con el objetivo de desarrollar y ampliar los espacios efectivos de participación adolescente, como un pilar básico para el ejercicio de la ciudadanía, el Programa Apex-Cerro de la Universidad de la República, desde el Subprograma Infancia – Animación Sociocultural y Recreación, desarrolla una serie de actividades permanentes en relación a la infancia y la adolescencia, con la implementación de diversos proyectos lúdico-expresivos, recreativos, pre-deportivos y deportivos a nivel comunitario y en acuerdo con distintas instituciones educativas de la zona oeste de la ciudad de Montevideo y articulando a su vez con diferentes comisiones barriales dando lugar también a la

escucha de las necesidades sentidas de la comunidad.

A lo largo de estos años el Programa Apex-Cerro ha desarrollado:

“Actividades recreativas para la infancia y la adolescencia en Verano” (15 Ediciones 1998-2012); “Animación Sociocultural para Adolescentes” (en acuerdo con Instituciones Educativas de la zona); “Promoción y Prevención en Salud”; “Espacios Lúdico-Deportivos-Expresivos para Adolescentes”; “Verano Saludable” (junto el Ministerio de Salud Pública); “Jornadas Intergeneracionales”; “Proyecto Convivencia”; “Arrimate al Deporte” (en acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Social); “Campamentos Creativos”, etc.

Estos proyectos se han desarrollado dentro de los entornos de la vida cotidiana adolescente (centro de estudios, comisiones de fomento barriales, comunidad, centro de jóvenes, etc.) promoviendo la libre asociación no sólo porque lo hemos considerado una necesidad vital de socialización y participación que potencia la identidad y el *“sentido de pertenencia, es decir, ser parte de algo y tener uniones de identidad con otros”* [Corona, María Morfin S.2001: 87] sino que ha sido una demanda permanente de los adolescentes como espacio de

juego, esparcimiento, actividades culturales-educacionales y construcción de una cultura de derechos.

El Proyecto no aborda “las adolescencias” exclusivamente desde una perspectiva problemática sino desde una visión que concibe a los-las adolescentes como personas plenas, se promueve el desarrollo positivo e integral. *“El enfoque de derechos abandona el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema. La integración del paradigma que la señala como actor estratégico con el paradigma de juventud ciudadana, permite reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo”* [Krauskopf, Dina.1998: 123] Entendemos así a las adolescencias, no como objeto de derecho sino como sujeto de derechos.

Este nuevo paradigma que no define a la adolescencia en relación a un período de transición y preparación, ni a niños grandes o adultos en formación, nos propone una mirada positiva a la adolescencia.

“Adolescencias creativas: no estamos pintados” es un Proyecto que acompaña e impulsa iniciativas creativas y culturales de adolescentes de entre 14 y 20 años del Cerro, Casabó, barrios aledaños y San José, en articulación con referentes de las Comisiones Barriales, propiciando un pensar y hacer en colectivo que fomenta el encuentro intergeneracional en torno a las necesidades sentidas en relación a la comunidad, con el fin de posibilitar el ejercicio de ciudadanía cultural, en cuanto al acceso, la formación de saberes, la creación y producción de actividades culturales, vinculadas además al intercambio entre pares, otras generaciones y entre adolescentes de diferentes zonas y contextos socioculturales.

El proyecto ha definido como ejes que atraviesan la experiencia: ciudadanía, participación, cultura, expresión-creación, identidad y singularidad. Se ha diseñado junto a los adolescentes que impulsan la iniciativa los siguientes dispositivos: “Campamentos Creativos”: Integración e intercambio; “EncontrArte”: Espacios de encuentro entre pares e intergeneracional de diferentes contextos socioculturales; “ExpresArte”: Creación y expresión y “Sentimos Cultura”: Acceso a bienes culturales y ambientales.

Lo inter...

El derecho a lo participativo (la construcción de ciudadanía democrática) y el derecho al ejercicio de la “ciudadanía cultural” en una experiencia o en la vida cotidiana no ha sido un simple postulado, propósito o intención. Desde este proyecto y como un atributo real de la propuesta, creemos que es necesario establecer espacios de encuentro, intercambio, expresión, creación y acceso a la cultura. Habilitar espacios con estas características, conformándolos a partir de la creciente vitalidad y estimulación hacia diálogos intergrupales, intergeneracionales e interzonales, son puntos claves en la modalidad de trabajo que sostenemos en el proyecto. Creemos que es fundamental, enfatizar en aspectos participativos, en la socialización entre pares pero también buscar los caminos para una construcción colectiva desde el sentir adulto hacia el quehacer cotidiano y el sentir del adolescente. ¿Cómo son mirados los adolescentes?, ¿Cómo los adolescentes se vinculan con el mundo adulto?

Nos encontramos con relaciones entre adolescentes y adultos que distan de ser fluidas, dialógicas y de entendimiento efectivo de ambas partes. Adultos que temen perder la autoridad y adolescentes

que deslegitiman las relaciones con adultos que no estén basadas en una comunicación clara y horizontal.

El “*adulthood*” [Krauskopf, Dina: 1998: 124] ante la imposibilidad o la dificultad de dar respuesta a la orientación y enfrentar las vivencias adolescentes, busca la afirmación del control adulto, del tiempo libre y los espacios de ocio a través de actitudes y actividades rígidas y anquilosadas en el tiempo, que no reconocen o valoran las auténticas expresiones adolescentes. Los obstáculos en la comunicación con sus bloqueos generacionales impiden la escucha y la atención en proyectos compartidos. La redefinición de los roles tradicionales adultos y la actitud de escucha, son básicos para propiciar la participación activa. Se hace necesario resignificar aquellos estereotipos que continúan definiendo las características relacionales en cuanto a como es vivida tanto la adolescencia como la adultez.

El desarrollo permanente de la interacción con adultos, donde los procesos de aprendizaje sean mutuos, tanto para adolescentes como para los adultos, una socialización recíproca.

“La generación es una construcción (...) las generaciones van identificándose a medida que,

como relaciones sociales que son, permiten ser comprendidas a través del tiempo: la E.I. (Educación Intergeneracional), es un intento de diseñar y promover procesos de interacción intergeneracional, va a auspiciar el encuentro y el intercambio de conocimientos, valores, sentimientos, percepciones, servicios, bienes, habilidades y productos culturales..., y con ello, la identificación y configuración de generaciones cuyos miembros no son conscientes con frecuencia de que pertenecen a ellas” [Sáez J: 31]

Adolescentes y adultos en un dialogo común desde el “*intentar ver y entender*” que nos plantea Contreras: “...*intentar ver y entender: que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es.*” [Contreras, D: 1], reforzando y dando continuidad a lo ya hecho, revalorizando el esfuerzo de adolescentes y jóvenes por ser escuchados y valorados a través de sus diferentes intervenciones, como el de adultos en comisiones barriales, arduos esfuerzos por tener un lugar, contar con recursos y ser un recurso valorado en la zona.

Para que haya participación debe haber un encuentro que la propicie, y es justamente en ese encuentro

que este proyecto se sostiene. Es en la brecha generacional y sociocultural que pretendemos intervenir, consideramos a esa brecha como un espacio bisagra para la deconstrucción de estereotipos y de estigmas.

Un espacio donde sembrar un hacer en colectivo, un hacer intergeneracional basado en el respeto de las singularidades y el carácter diverso de “las adolescencias”. La diversidad de formas de vida o formas de vivir, sentir y ser, están condicionadas y caracterizadas por aspectos socioculturales y socioeconómicos que el proyecto considera en cuanto a que *“...lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace”*, [Rivera: 11].

Desde esta mirada a la adolescencia que reconoce la singularidad y el respeto a las diferencias, el Proyecto establece espacios de encuentro e intercambio con otros grupos adolescentes y adultos de distintos contextos del Cerro, Casabó, otras zonas de la ciudad de Montevideo y del Interior, con el fin de desarrollar acciones planificadas y proyectadas por los adolescentes, entre adolescentes o junto a adultos promoviendo procesos de socialización prosociales de integración y solidaridad.

El proyecto apunta a generar el intercambio activo entre adolescentes y adultos propiciando vínculos intergeneracionales de forma saludable desde una intervención lúdico-expresiva y artística en la construcción de una mirada desde el mundo adulto hacia las adolescencias y de los adolescentes hacia los adultos potenciando las fortalezas de unos y otros.

“EncontrArte” es un espacio de encuentro con “las otras adolescencias” y con la propia adolescencia, un espacio de reconocimiento de “las adolescencias”, de la heterogeneidad en la adolescencia como una oportunidad. Es desde ese lugar que se integran con su mirar y sentir particular a espacios que habitualmente no son ocupados de forma intergeneracional o intergrupal y es en ese encontrarse que el proyecto pretende el acercamiento con las diferentes comisiones barriales e instituciones que trabajan en la zona. Estos encuentros se realizan en los barrios donde viven los grupos de adolescentes y están planificados por los adolescentes “anfitriones” de cada encuentro. Por otro lado “El Campamento Creativo” como espacio facilitador de interacción e integración de los grupos de adolescentes a través de la cooperación en actividades creativas y expresivas grupales en

un medio no habitual promueve el respeto del entorno natural como lugar al que pertenecemos. Los espacios naturales favorecen la reflexión y la expresión, da mayor libertad a la imaginación, es propicio para la percepción sensorial (vista, oído, olfato, gusto y tacto), es liberador, estimula actitudes positivas disfrutando y respetando la naturaleza. En estos Campamentos Creativos los adolescentes organizados en comisiones, desarrollan diferentes actividades expresivas y creativas vinculadas a la música, el teatro, la danza y las artes visuales como mediadores para el pensamiento y la elaboración de las diferentes actividades que también integran este proyecto y que se materializarán a través de pintada de murales, creación de audiovisual, trabajo junto a las comisiones.

Ciudadanía cultural...

Considerando que los adolescentes poseen diferentes formas de pensar y actuar, que muchas veces son innovadoras y dan lugar a cambios positivos que aportan al desarrollo de las sociedades y las formas de vivir la ciudadanía cultural, los espacios intergeneracionales e intergrupales entre pares, nos permiten pensar el “encuentro” en relación a la tensión **conservación/transformación**

–pasado/porvenir-homogéneo/heterogéneo-sumisión/rebelión-igualdad/desigualdad, pensar a la ciudadanía cultural desde un espacio de “singularización”, de identidad, de autonomía, de libertad, de la aparición de lo nuevo y lo diferente, *“el ser humano, reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser, que para ser, tiene que estar siendo.”* [Freire: 87]

En relación a esto, Dina Krauskopf (2000), expresa como uno de sus enfoques sobre juventud, la idea de que: *“(...) las culturas juveniles poseen saberes, prácticas y potenciales que pueden contribuir a la sociedad en general.”* [Krauskopf, D; 2005: 8].

Siguiendo a García Canclini: *“(...) ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades”.* [García Canclini, N; 1995:3]. En esta misma línea, el autor plantea que al apropiarnos y

elegir ciertos bienes, los definimos o consideramos como públicamente valiosos, además de que le damos sentido cultural.

El acceso al universo de los bienes culturales (artes, patrimonios, tradiciones, etc.) así como la experiencia cultural (consumo, formación, creación, producción...) son una forma de ejercicio de ciudadanía en donde los adolescentes se enmarcan en su contexto actual y se insertan en la sociedad. Los adolescentes como ciudadanos, se diferencian, participan, se comunican e intercambian experiencias así como también rechazan formas de cultura o crean e impulsan otras nuevas. En este proceso no sólo se conocen las diferentes opciones culturales sino que también, desde el punto de vista de inclusión a la sociedad, se vinculan a los distintos sectores sociales y a las diferentes generaciones. Sin embargo, en ocasiones se pretende, desde el argumento de la “inclusión” restringir la participación o el acceso a manifestaciones culturales legitimadas por “otros”, por adultos, sin considerar la diversidad de expresiones adolescentes y juveniles propias que les permiten desarrollar procesos de identificación-diferenciación entre adolescentes vinculados a diferentes hábitos, prácticas y consumos culturales. *“El individuo habrá de empezar*

su individualización no por la identidad, sino por la diferencia”, [Luhmann: 145]

Las expresiones culturales adolescentes, desde sus potencialidades, saberes, hábitos y prácticas, contribuyen a la construcción de su propia historia; al desarrollo de autonomía; la construcción de identidad, de una identidad propia que genera que un individuo pueda diferenciarse de otro, y de esta manera crear autoconcepto, disminuyendo el grado de vulnerabilidad; ser producto de los cambios sociales existentes, entendiendo a los adolescentes como constructores de su propia identidad pero también como sujetos de derechos, con capacidad de participar y contribuir a la transformación de la sociedad.

Los espacios “Sentimos Cultura”: Acceso a bienes culturales y ambientales y “ExpresArte”: Creación y expresión, están vinculados a habilitar el encuentro e intercambio creativo de grupos de adolescentes y jóvenes de distintas zonas del Cerro y otras zonas de la ciudad de Montevideo, con el fin de promover hábitos y conductas prosociales y proactivas a través del intercambio. La expresión y creación en actividades artísticas y culturales están encaminadas a explorar las capacidades individuales y

colectivas mediante la utilización de diferentes elementos y materiales que les permita identificar y crear sus propios medios expresivos y de esta forma poder explorar las múltiples alternativas que ofrece el acto creativo. Este dispositivo abre no sólo un infinito espacio de posibilidades a descubrir sino que permite explorar diferentes lenguajes que van desde la expresión corporal al audiovisual.

Cuando hablamos del universo de los bienes culturales/ambientales, nos referimos a artes, patrimonio, tradiciones y a los espacios naturales de nuestro territorio. La promoción del acceso a los bienes culturales como derecho es fundamental para

la integración e inclusión social de adolescentes, no sólo para efectivizar la práctica ciudadana sino como forma de ampliar y diversificar el consumo cultural, la formación, la creación y la producción cultural. En cada espacio se trabaja alguna temática relacionada a la prevención, el cuidado y la protección de los bienes culturales y el acercamiento a manifestaciones culturales. La valoración de la zona oeste de la ciudad de Montevideo, con todas las posibilidades que nos brinda, desde los espacios al aire libre, la belleza natural, los espacios culturales y deportivos, son fundamentales para encontrar alternativas al uso del tiempo y la creación.



Identidad (es)

Si bien los procesos de construcción de identidad en adolescentes se configuran de forma compleja y multidimensional con elementos psicológicos, sociales, culturales, afectivos, comunicacionales y territoriales, entre otros, este proyecto analiza, realiza el abordaje y da cuenta de aspectos vinculados al acceso, hábitos y consumos culturales que son otra fuente importante de apropiación de significados en los procesos de construcción de identidad y que se sintetizan de manera específica en cada adolescente. En la construcción de representaciones de identidad y diferencias, el consumo cultural y las posibilidades de acceso a los bienes culturales de adolescentes de determinada zona y contexto territorial, son un componente fundamental en la búsqueda del “yo”, el “nosotros” y “lo otro”.

Desde la línea propuesta por García Canclini en cuanto a que el *“conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica”* [García Canclini, 1999:42] abordamos al concepto “consumo cultural”.

Siguiendo a García Canclini, el “valor simbólico” o sentido que se le asigna a los “objetos” que se consumen forman parte de la construcción de identidad, grupalidad, pertenencia, y diferenciación. La relación con los “objetos” establece procesos de reconocimiento creando códigos y subcódigos culturales particulares que operan como comunidades interpretativas. En esta línea, Bocoock señala que *“los individuos crean un sentido de quienes son a través de lo que consumen”* [Bocoock, R, 1995]

Estos códigos y subcódigos culturales construyen el “yo”, el “nosotros” pero también construye el “los otros”, “los no iguales”, “la diferencia”, “lo otro”.

Lo singular, una concepción de la singularidad, el carácter heterogéneo de “las adolescencias”. Las diferentes formas de vida o formas de vivir, sentir y ser, “las adolescencias” están condicionadas y caracterizadas por aspectos socioculturales, socio-económicos y territoriales.

Los gustos, hábitos y consumos culturales ocupan un lugar fundamental en la estratificación y distinción social de las personas, asignando a determinados consumos, gustos y hábitos culturales un espacio “distinguido” y a otros un espacio “común”.

Cada vez son más complejos los procesos culturales y de socialización ya que no sólo están vinculados a la familia, escuela, grupos de pares, política, comunidad, entre otros agentes culturales y de socialización, sino que conviven, se mezclan o son desplazados por un entramado de nuevos referentes como las nuevas tecnologías, “redes sociales”, red de redes, los medios, la cultura global, etc que generan nuevos impactos, tensiones y formas de construcción de identidades.

Este proyecto pretende aportar a la comprensión de los procesos de construcción de representaciones de identidades en las adolescencias.

El camino y la huella

Retomamos como forma de cierre la pregunta más arriba expresada ¿La diferenciación entre lo formal y lo no formal es en función de lo institucional?

Entendemos que es justamente a través de la integralidad como metodología que se conforma un nuevo espacio de intersección entre lo formal y lo no formal. La integralidad como una nueva oportunidad al pienso y siento desde lo intergeneracional, lo interdisciplinar, lo interbarrial, lo intersectorial, lo interinstitucional.

Es en y desde lo inter que se habilita el despliegue para generar una nueva inscripción en la construcción de ciudadanía, de porvenires colectivos respetuosamente contruidos.

Desde hace décadas, a raíz de los cambios sociales y las nuevas demandas se ha comenzado a repensar, resignificar y redimensionar los abordajes educativos en y con la comunidad, desde una pluralidad de dispositivos que intentan contemplar las nuevas realidades y construcciones comunitarias. Es entonces, que desde fuera de los muros universitarios, se transitan las otras formas de vincularse con y en la comunidad, las otras educaciones. La extensión universitaria permite establecer cercanías en las que las relaciones de poder se ven modificadas, estableciéndose niveles de horizontalidad y un verdadero protagonismo de los actores sociales en las transformaciones universitarias y sociales.

Dar lugar a la escucha responsable desde la sensibilización de quienes llegan con la mirada y el saber “técnico”, posibilita la cercanía que habilitará luego dicha horizontalidad. El encuentro de saberes populares y científicos, permiten la creación de conocimiento nuevo. La Universidad pertenece y participa a la comunidad de forma dialógica y bidireccional.

Es en la bidireccionalidad, donde se dan los encuentros y espacios integrales que vinculan la extensión, la enseñanza-aprendizaje y la investigación.

Pablo Carlevaro plantea el “espacio comunitario” como *“un lugar donde se aprende operando, actuando, asociado con el otro y también, asociándose en equipo con los propios compañeros. Un espacio de aprendizaje relacionado con la carrera que se estudia, aplicando modestamente lo que se ha incorporado y efectuando un servicio socialmente útil”* [Carlevaro, P. 1996]

Nos interesa destacar esta bidireccionalidad e integralidad porque se hace necesaria la deconstrucción de un saber hegemónico que porta aquel que llega desde la academia a la comunidad. Pudiendo trabajar desde esa deconstrucción, la apertura a recibir otros saberes dados por la vivencia y por el encuentro, por las subjetividades y experiencias que habitan en todos aquellos que están siendo parte de este encuentro dialógico, es que se dan nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje que trascienden los contenidos curriculares universitarios y establecen nuevas confluencias educativas entre lo formal y lo no

formal actuando como bisagras entre Comunidad y Universidad.

El camino y la huella se dan en la cercanía, donde se construye la articulación para el encuentro.

Siguiendo a P. Carlevaro, la Extensión universitaria *“va gestando en estudiantes y docentes no sólo un proceso de aprendizaje específico (propio de su quehacer profesional) sino que se va realizando ese proceso de formación ética y humana a veces, insensiblemente, otras veces mediante instancias de reunión, diálogo y reflexión conjunta, que va quedando incorporado para todo el resto de la vida”* [Carlevaro, P. 1996].

Queremos detenernos brevemente en el Subprograma Animación Sociocultural y Recreación de Apex-Cerro. Cuando se habla de Animación Sociocultural, algunos autores la ubican en lo “no formal”, en el sentido de ser realizadas fuera de la estructura del sistema formal hegemónico por excelencia.

Esta “modalidad” o “propuesta” educativa tiene características específicas: - el desarrollo fuera del sistema formal; - la atención a necesidades e intereses concretos de determinadas comunidades o colectivos; - nulos o escasos requisitos para el acceso a esta modalidad; - contenidos muy contextualizados; - generalmente

se realizan en el contexto donde viven los participantes, *“procesos educativos que no siendo escolares se hallan, no obstante, metódica y sistemáticamente configurados para producir determinados efectos de acuerdo con objetivos pedagógicos explícitos”* [Trilla, J. 1992].

La definición o autodefinición de “educación no formal” según Trilla (1993) se utiliza por primera vez en la International Conference on World Crisis Education de Virginia EUA en 1967, como una definición por lo “negativo”, por lo que no se es, que podría posicionar a la Educación No Formal en un lugar alternativo e incluso autónomo en la educación, donde se desarrollan procesos pedagógicos con una identidad propia y original que podrá, o no, confluir o articularse con lo formal, pero no lo hará en función a la “educación formal”.

Desde el Subprograma Animación Sociocultural y Recreación de Apex-Cerro, y en el marco de la “renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” proponemos un espacio de articulación y encuentro entre estudiantes de diferentes disciplinas de la Universidad de la República y la Comunidad. Esta inserción de estudiantes de los distintos servicios que participan en el Programa Apex-Cerro está diseñada para el desarrollo

de la práctica y el contacto en y con la comunidad con gran potencialidad para la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas integrales.

Se desarrollan diferentes instancias de sensibilización, acompañamiento y asesoramiento de las prácticas con enfoque en lo interdisciplinario y el intercambio de saberes con la comunidad. Son estas instancias que nos hacen pensar en el camino y la huella, en tanto reconocemos un recorrido, un camino ya marcado en el que existen huellas, muchas de ellas muy profundas que necesariamente implican ser valoradas, resignificadas, respetadas.

Sensibilizar implica para nosotros parte fundamental de la tarea ya que es una invitación a pensar y sentir cómo llegamos al encuentro. Permite identificar prejuicios que habrán o no de desarmarse, es la posibilidad de facilitar una actitud crítica en cuanto al saber que “vengo a dar”, pero también acercarse y valorar el saber que voy a recibir y qué tanto valor se le da a dicho saber.

Conjuntamente el acompañamiento implica la revisión permanente, la actitud responsable en la práctica, la posibilidad de confluencia de miradas porque es en ella donde se vislumbran nuevos caminos posibles donde la construcción implica

tiempos, tiempos de espera, tiempos de hacer y tiempos para entender.

Acompañar y entender estos tiempos, los pasados donde se ven las huellas y los futuros, son parte del asesoramiento que hace también a nuestra tarea desde el compromiso y la responsabilidad.

Insistimos por ello en el vínculo que se habilita desde lo lúdico, el arte, lo recreativo y sobretodo lo creativo desde la posibilidad de crear “con”.

Apostamos en este espacio bisagra al encuentro creativo para descubrir y crear nuevas huellas pero también reconocer viejos caminos y seguir construyendo lo novedoso donde también han de dejarse huellas.

En este sentido una de las líneas de acción del Subprograma está relacionada con el apoyo a las escuelas de la zona de influencia del Programa Apex-Cerro, correspondiente a la zona 17 de la Intendencia Municipal de Montevideo, con el objetivo de otorgar a los maestros herramientas lúdico-expresivas e implicarlos en las actividades para la elaboración de estrategias que faciliten el proceso de enseñanza y de aprendizaje, estimulando las actividades recreativas y culturales como forma de lograr una mejor utilización del “tiempo propio”, considerándolas como componentes fundamentales en

un enfoque integral de la educación, la cultura y la salud. En este sentido podríamos considerar las actividades desde la Animación Sociocultural como un espacio “extracurricular” o “Educación No Formal” para las Escuelas de educación formal, que es propuesta por otra institución educativa formal, la Universidad de la República. Sin embargo, más allá de definiciones rígidas el Subprograma tiende a pensar la propuesta como un espacio donde confluyen las educaciones, desde lo formal a lo no formal.

La modernidad ha identificado a la enseñanza reglada con la educación como los únicos “espacios educativos” limitados por “los muros” institucionales. Creemos que, salir de los lugares conocidos donde nos movemos con mayor confianza, implica ya en sí mismo aprendizaje que puede vivirse como inentendible o lejano al quehacer cotidiano pero que también permite posicionarse de otra forma frente a los aprendizajes y las prácticas.

Lograr ese movimiento, ese camino y esa huella desde esta nueva perspectiva sigue siendo uno de los mayores desafíos y aprendizajes del quehacer universitario en y con la comunidad.

Referencias Bibliográficas

BOCOCK, R.: “*El consumo*”. Talasa Editores, Madrid, 1995.

CARLEVARO, P.: “*Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética*”, 1996. Disponible en: <http://cexcei.wikispaces.com/file/view/Reflexiones+sobre+la+pr%C3%A1ctica+educativa+universitaria+y+la+formaci%C3%B3n+%C3%A9tica+-+P.+CARLEVARO.pdf>

CONTRERAS D. J.: “*Personalizar la relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza*” publicado en la Revista *OGE N°4*, Madrid, 2007.

CORONA, M^a., MORFÍN S.: “*Diálogo de saberes sobre la participación infantil*”. Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2001.

FREIRE, P.: “*Nuevas perspectivas críticas en educación*”. Paidós Educador, Barcelona, Pág.87, 1994.

GARCÍA CANCLINI, N.: “*Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*”. D. F. GRIJALBO, México, 1995.

GARCÍA CANCLINI, N.: “*El consumo cultural: una propuesta teórica*”. En: Guillermo Sunkel (coord.): *El Consumo Cultural en América Latina*. Convenio Andrés Bello, Colombia, 1999.

KRAUSKOPF, D.: “*Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*”. En publicación: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia, Fondo de Población de Naciones Unidas, San José, Págs.119-134, 1998.

KRAUSKOPF, D.: “*El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión*”. Seminario Internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: La experiencia juvenil contemporánea. Argentina, 2005.

LUHMANN, N.: “*Individuo, individualidad, individualismo*”. Rev. Zona Abierta, Teoría de los sistemas auto referenciales. Compilado por Muños Dardé, Verónica. N° 70/71. Siglo XXI, Madrid, Págs. 53-153, 1995.

RIVERA GARRETAS, M^a: “*La atención a lo singular en la relación educativa*”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 293. Barcelona., pp. 10-13, 2000.

SÁEZ CARRERAS, J.: “*Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*”. Aljibe, Málaga, 2002.

TRILLA, J.: “*Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*”. Herder, Barcelona, 1993.

PROMOTORES DE INCLUSIÓN: una experiencia pedagógica, comunitaria y plural

Lic. Sebastián Fernández¹

Lic. Jorge Méndez²

1- Presentación:

La propuesta, promotores y promotoras de inclusión, es desarrollada desde las Secretarías de Discapacidad y Deporte de la Intendencia de Montevideo desde el año 2009 y el Programa Nacional de Discapacidad tomándolo en el 2012, como una acción tendiente a generar instancias de sensibilización y visibilización de la discapacidad, en el entramado comunitario y social general. Dicha acción busca también el desarrollo de nuevos roles en torno a la participación y formación de jóvenes, en referencia a éste tema.

A través de estas acciones se busca generar instancias de participación colectiva en diferentes espacios del territorio nacional, en las cuales se visibilice y sensibilice socialmente sobre la temática discapacidad, utilizando como vehículo lo lúdico-recreativo y lo deportivo. Esto significa desarrollar actividades que promueven la empatía y comprensión de la discapacidad como una construcción social.

Esta actividad es desarrollada por **jóvenes** voluntarios, con y sin discapacidad, en una perspectiva que define al voluntariado como ámbito de formación y de participación activa, desarrollándose en grupos con capacidad de decisión y de acción en sus comunidades.

La participación activa de los y las jóvenes es uno de los fundamentos de

1- Licenciado en Educación Física, Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad y Secretaría de Deporte de la IM

2- Lic. en Filosofía Opción Docencia, Responsable Área Educativa-Programa Nacional de Discapacidad, Dirección Nacional de Desarrollo Social, Mides, Educador en Programa Aprender Siempre- MEC.

la propuesta, son los y las agentes de cambio y desarrollo en las comunidades, capaces de generar transformaciones personales y grupales positivas que trasciendan hacia la sociedad en su conjunto.

2- Una propuesta socio-educativa

Esta perspectiva de gestión grupal descentralizada, exige un trabajo interno grupal activo, motivado, participativo y generador de aprendizajes, que surgen como consecuencia del análisis crítico de las propias prácticas desarrolladas. Es así que, en los ámbitos del trabajo interno de los grupos de jóvenes, se identifican colectivamente los saberes necesarios para la acción en la práctica y se prevé el desarrollo de talleres temáticos con el fin de construir los conocimientos necesarios.

Del proceso desarrollado en la lógica anterior, surgen elementos constitutivos de la misma, que enmarcan y permiten, a su vez, sus posibilidades de crecimiento:

- Perfil de trabajo comunitario que brinda una herramienta de llegada de la temática y disparadora de diversas dinámicas en los diferentes territorios.
- Coordinación permanente con los referentes de la iniciativa lo cual permite desarrollar un trabajo

acoplado, amplio y en las líneas ya establecidas y a construir.

- La pertinencia de la perspectiva de trabajo en Derechos Humanos en la temática discapacidad en el ámbito del interior del país.

Desde este marco, se desprenden las siguientes finalidades de la propuesta, en su doble característica de ser formativa y de intervención social:

Crear y consolidar grupos de voluntarios que promuevan instancias de sensibilización, formación y visibilización de la temática discapacidad en el territorio nacional.

Promover instancias de formación y sensibilización en la temática discapacidad al plano social en su conjunto: nivel institucional (público y privado), organizacional y comunitario.

Sentar las bases de un nuevo voluntariado: construcción de ciudadanía, procesos de trabajo y construcción colectiva, considerando la perspectiva de derechos humanos y de género.

A su vez, consideramos que se busca dar cuenta de los siguientes aspectos en el desarrollo de la tarea:

- Dar visibilidad al tema de la discapacidad
- Formar a los y las jóvenes voluntarios

en temas relativos a la discapacidad.

- Generar una experiencia innovadora, promoviendo un nuevo paradigma de trabajo comunitario.
- Instalar en lo social el concepto de inclusión con énfasis en los derechos de las personas con discapacidad.
- Crear diseños y formatos de intervención y trabajo extrapolable al resto del territorio nacional, tanto en sensibilización como en formación en la temática.
- Acompañar procesos de trabajo a nivel territorial.

3- Marco General:

Considerando la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, se ofrece un marco conceptual que encuadra y le da sentido a la acción que aquí se propone:

“Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.” (Convención, Preámbulo, sección e)

En tal sentido, se destacan dos conceptos fundamentales que sitúan la práctica a desarrollar y

remite a un discurso en función de la importancia y necesidad de llevar y construir la temática a nivel social y comunitario, si la perspectiva de derechos es adoptada:

“Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas”

“Luchas contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.” (Artículo 8)

La perspectiva de derechos ofrece un marco y parámetros dentro de los cuales desarrollar la actividad de manera sostenible en el tiempo, ofreciendo determinadas líneas estratégicas:

- Sensibilización
- Visibilidad
- Participación
- Compromiso social
- Trabajo en función del sujeto
- Formación

4- Formato de trabajo:

Buscando, entonces, realizar esta

propuesta desde el marco conceptual planteado, y lograr el alcance a todo el territorio nacional, el formato de trabajo se enmarca en dos líneas estratégicas:

Formación: las actividades buscaran provocar, impartir y construir conocimientos básicos junto con los participantes, buscando formar a los mismos de manera que puedan replicar la actividad. Además, se pretende instalar las líneas estratégicas en determinados públicos, pensando el trasladar la actividad a espacios tales como organismos públicos, educativos y demás.

Sensibilización: las actividades buscaran sensibilizar y generar visibilidad de la temática en los diferentes territorios, en coordinación con los actores locales y tendiendo a generar espacios en conjunto.

Se plantea que el desarrollo de la propuesta se realiza de tal manera que las actividades pautadas se estructuran en un diseño estratégico, a manera de proceso, facilitando la instauración de capacidades en los diferentes espacios donde se trabaje, buscando multiplicar la actividad, a través de grupos locales, y los procesos que de ellas surjan, y la participación en redes recabando la mayor cantidad

de insumos en cada territorio, de manera que la experiencia esté conectada permanentemente con las diferentes líneas en cuanto a lo social y comunitario en cada localidad.

Las actividades que se desarrollen a nivel departamental se enmarcan en dos sentidos necesarios para poder generar sustentabilidad y continuidad en el tiempo:

Generar compromisos: poder buscar aliados comprometidos en la labor en cada territorio, que oficien de nexos y representantes de la labor a nivel local

Evaluación: contar con diversos elementos (encuestas, fichas de actividades y demás) para recabar lo trabajado y generar insumos para el programa y sus planteos.

Identificación territorial de potenciales instituciones “receptoras” con las cuales se comparta el programa y que puedan destinar personas con formación técnica como para animar y coordinar un grupo de jóvenes, con el perfil del programa.

Ámbitos de formación de referentes a nivel de los territorios a través de talleres, seminarios o cursos.

Invitaciones a jóvenes voluntarios

que hayan participado o participen del programa, para que puedan transmitir sus experiencias y contribuir a la formación tanto de referentes como de grupos.

5- A modo de cierre...

Por tanto, es a través de esta participación organizada de grupos de jóvenes con y sin discapacidades, que se promueven actividades de participación colectiva en diferentes, barrios, localidades, pueblos y ciudades del territorio nacional, en las cuales se visibilice y sensibilice socialmente sobre la temática discapacidad, a través de contenidos lúdico-recreativos y deportivos.

El desarrollo del sentido de empatía por parte de quienes participan de las actividades y la comprensión de la discapacidad como una construcción social, son aspectos de identidad de esta modalidad y metodología de trabajo.

En tal sentido, sentimos y defendemos que “una concepción integral de la participación debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: formar parte, tener parte y tomar parte” [Rebellato: 1997], como sustento y guía de nuestra práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas:

DIRECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS, “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*”, Informe inicial de la República Oriental del Uruguay, Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitario del Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay, 2012.

REBELLATO, J, “*Ética de la Autonomía*”, Roca Viva, Montevideo, 1997.

3. ENTREVISTA

ENTREVISTA A ESTANISLAO ANTELO¹

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNR);
Master en Educación (UNER) y
Doctor en Humanidades y Artes (UNR).

Realizada por Téc. Laura Ruiz²

Laura Ruiz: En Uruguay estamos en un proceso de reconocimiento del Estado de la Educación No formal como parte de la educación. Con la aprobación de la Ley General de Educación en diciembre de 2008 se crea el Sistema Nacional de Educación en donde se ubica explícitamente a la Educación No Formal a través del CONENFOR: Consejo Nacional de Educación No Formal. Uno de los objetivos de este consejo es promover la profesionalización de los educadores de la Educación No Formal (ENF). Usted ha producido interesantes materiales sobre el tema aunque muchas veces pensando en un docente cuya principal tarea u oficio consiste en enseñar. ¿Cómo sería esto para un educador en la ENF?

Estanislao Antelo: *Nunca me simpatizó la división entre educación formal y educación no formal. Huele a vejeterio. Yo creo que la educación es a secas, es una. Hay una educación. Es decir, un conjunto*

1- Viene desempeñándose como docente en diversas unidades académicas de grado y posgrado. Ha participado en numerosos proyectos de investigación en el campo pedagógico. Actualmente es coordinador del proyecto “¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria”, radicado en la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es profesor del Seminario de Maestría “Problemas teóricos de la educación” en la Maestría en Gestión Educativa de Universidad de San Andrés. Es co-director de Cuadernos de Pedagogía Rosario. Además de haber publicado numerosos artículos y capítulos de libros en medios argentinos e internacionales, entre sus libros publicados se destacan *Instrucciones para ser Profesor. Pedagogía para aspirantes* (Santillana, Buenos Aires: 1999) y *El Renegar de la Escuela*, con Ana L. Abramowski (Homo Sapiens, Rosario: 2000). Su último libro, escrito junto a la Dra. Andrea Alliaud, se denomina *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (Aique, Buenos Aires: 2009).

2- Técnica en Educación para el Tiempo Libre y Recreación

de operaciones que pretenden introducir a los recién llegados a la cultura. Esa es la manera que yo tengo de entender la educación. Sin educación, y esa es mi manera de entender el asunto, no hay cultura. La diferencia entre lo formal y no formal en general está pensada con la lógica escolar. Pero la escuela es un episodio en la historia de la educación...

LR: La cuestión es la posibilidad de reconocer educación más allá de la escuela. En Uruguay hay una fuerte tradición de que la educación está en la escuela y que todo lo que queda por fuera no es educación o a lo sumo será algo que en algún lugar vaya a aportar a lo que es la escuela. Es una posibilidad de ver algo más de lo que se reconoce hasta el momento.

EA: *Bueno, eso sí es interesante, eso me parece que tiene algún tipo de futuro. ¿Por qué? Porque si la escuela es un episodio en la historia de la educación, o sea, si no siempre hubo escuela, puede no haber escuela. La pregunta es si puede no haber educación. Hasta ayer mi respuesta era que no, pero ahora no sé. Es cierto que somos el resultado de lo que nos ha sido enseñado, o en realidad, somos el resultado contingente y precario de lo que hemos conseguido hacer con aquello que otros nos han dado.*

Esa es una definición clásica de educación. Dime cómo y qué te han enseñado y te diré quién eres. Sin embargo, hay algo en el mundo contemporáneo, vinculado al aluvión tecnológico, que nos obliga a matizar nuestra fe en las bondades del acto educativo.

LR: Pensando en estos educadores y en su función, ¿cómo la definirías? Usando tus palabras, ¿cuál sería su oficio?

EA: *No estoy para nada seguro, tal vez un señor que ama compartir, mostrar, enseñar, presentar un cacho del mundo, ya sea en el interior de la escuela*

o fuera de la escuela. Fragmentos de conocimiento circulante. Lo puede hacer en el interior de la escuela o lo puede hacer fuera de la escuela.

Para mí un educador es alguien que ha decidido hacer de su propia vida una relación permanente y yo incluso diría perturbada con una porción acotada de conocimiento, eso sería para mí un educador. ¿Qué es lo que enseña o qué muestra o qué transmite? Hay un abanico infinito, podés enseñar a tejer crochet, podés enseñar a encuadernar una revista, a preparar un café, podés enseñar la hipotenusa... podés enseñar a robar... Cada sociedad, en cada momento histórico, decide cuáles son legítimos y cuáles son ilegítimos.

Una pregunta clásica es: ¿Cuáles son los conocimientos que son necesarios repartir entre las nuevas generaciones?. ¿Si le sacás al educador su relación con el conocimiento, a qué se dedica? Lo que queda es el sermón, la moral, el dedo índice indicando dónde está el bien y dónde está el mal.... No sé, pero sí sé que lentamente va ocupando el centro de la discusión educativa, la figura del facilitador, el promotor, el que ayuda... Suena hermoso y progresista pero yo estoy en desacuerdo con esa figura. Me parece que es una manera de despolitizar la enseñanza, y cuando uno define a un educador como no formal siempre corre el riesgo de quitarle legitimidad.

Asociamos informal a informalidad y nos parece de menor valor. Por eso digo, ¿si en lugar de hablar de educación formal y no formal hablamos de conocimiento, de la relación que tienen los educadores con el conocimiento?. O para ir más lejos, ¿si en lugar de hablar de educación hablamos, como dice Rancière, de consideración? Porque Rancière dice una cosa insólita. Dice que el problema no es la ignorancia (lo que vendría a tirar por la borda todo lo que acabo de decir sobre la transmisión del conocimiento) sino el desprecio. Y agrega que el desprecio no se cura con saber sino con consideración. ¿Qué vendría a ser un maestro que pone como punto de partida de su trabajo la consideración? Y, no sé, es una tarea pendiente que tenemos.

En este sentido, siempre propongo preguntar (en una entrevista, reunión de padres, etc.) ¿qué sabe hacer usted?

Una pregunta rara, porque en general las preguntas que se le hacen a los padres son cómo acerca de cómo es su hijo, dónde vive, qué le pasa, qué siente, etc. Son preguntas "psi". Mi pregunta sería qué sabe hacer. ¿Por

qué? Imaginemos que el padre nos diga “yo soy albañil”, perfecto... ¿la pregunta que sigue ¿uál es? :“¿Dónde lo aprendió?”

Cuando procede de esa manera, lo que está pensando es: “este señor sabe hacer algo como yo, que soy un educador formal o no formal”, entonces lo que le estoy preguntando es no sólo qué es lo que sabe sino dónde lo aprendió.

Cuando le pregunto dónde fue que lo aprendió le estoy haciendo un homenaje a uno como yo, o sea a un maestro, porque ¿quién le enseñó a levantar una pared?. Otro señor, o sea un maestro, entonces, fíjate lo que estoy haciendo, estoy transformando la relación en una relación basada en el conocimiento. Usted sabe algo, yo sé algo, ambos sabemos algo. Lo nuestro es una relación con el conocimiento. Formal, No Formal, sistemática, asistemática, en la escuela, fuera de la escuela.... Un profesor que enseña danza contemporánea en un taller, es un educador.

Pero se trata de un saber cuya función no es despejar una ignorancia sino un saber recordarle al otro qué es lo que efectivamente sabe. Porque el carácter prematuro de la cría sapiens al nacer es efímero. Y a veces pienso que los educadores (escolares o populares) viven de la ignorancia. O nada les viene mejor que tener ignorantes o incompetentes a quienes educar.

Los medios de orientación no son buenos o malos, son medios de orientación a secas. Norbert Elías, un sociólogo notable, quien decía que no mucho tiempo atrás, la gente creía que los fenómenos atmosféricos eran producto de la ira de Dios. “Llueve en el campo y fue Dios quien me arruinó la cosecha”. Si se compara ese enunciado con alguien que estudia meteorología, un experto en cambio climático, te va a decir; “bueno, mirá, no es Dios”. Tenemos dos formas de conocimiento.

Lo que es interesante de lo que dice Norbert Elías es lo siguiente: ¿los señores que creían que Dios causaba la pérdida de la cosecha estaban equivocados? Él dice que no. No, porque eso les proporcionaba orientación. Lo divino les orientaba la vida. Por supuesto, lo que también él agrega es que el conocimiento cambia permanentemente.

Hay formas de conocimiento que se esfuman y hay otras que perduran. Lo mismo pasa con este tema. Nosotros asociamos mucho el conocimiento a

lo escolar, porque la escuela es una máquina casi inmortal. Todo el mundo está decretando su muerte, agoniza, y no termina nunca de morir. Bueno, cuando muera nos sentiremos a discutir, mientras tanto tenemos ahí una usina de reparto de conocimiento que ahora compite con el mundo digital.

LR: Y eso creo que se vincula al tema de la profesionalización de los educadores ¿qué implica profesionalizar la tarea educativa?

EA: *Si tenés una profesión tenés autonomía, sabés hacer algo, tenés maneras de defenderte, demostrar tu trabajo, etc. Si no sos un profesional te miran de manera sospechosa, te piden la matrícula, te piden que muestres cada vez tus saberes.*

Lo que pasa es que la idea, la noción misma de profesionalización viene a colisionar con la idea de vocación. Cuando vos escuchás a los trabajadores del campo educativo ellos te dicen “Bueno, no, pará, yo soy un profesional”. ¿Qué quieren decir cuando te dicen yo soy un profesional? Es que “yo sí, me entrego, me comprometo, doy lo mejor de mí pero pagame. Y no sólo pagame sino que respetame mis derechos”. Y para que se respeten mis derechos necesito agruparme con otros profesionales, y eso también implica ciertos deberes, y en fin.

Por un lado vos tenés una versión de la vocación que es “Nací para hacer lo que hago”. De chiquito supe lo que iba a ser, o recibí el llamado divino, que es lo que sucede con la figura del apóstol, la que se asocia tanto con la vocación. Es como que fui “elegido” y en tanto tal, ya con eso estoy satisfecho.

Pero el profesional no te cuenta el mismo relato. Te dice “Yo elegí una profesión”. No recibí ningún llamado. Entre la elección y el “llamado” vocacional hay un abismo. Hay una distancia considerable entre lo inexorable del llamado y la decisión de elegir. Sin embargo, la profesionalización no acaba con el componente vocacional. Porque el componente vocacional es eterno, nos guste o no nos guste la idea de vocación. ¿Por qué es eterno? Porque nombra lo que se llama relato de vida. Aún los que no creen en la cuestión de la vocación cuando tienen que explicar por qué hacen lo que hacen, te dicen “y bueno, yo no sabría hacer

otra cosa”, en el sentido de que eso que hago es lo que organiza mi vida. La profesión, creo yo, y esto es una conjetura, una más..., desdiviniza el componente vocacional, que en cierta manera precisa ser desdivinizado porque sino es una especie de caramelo enorme de amor a los niños...

Vos sabés, esa cosa de que me entrego por los demás, me sacrifico por ustedes, o las versiones laicas contemporáneas de los trabajadores sociales: compromiso, militancia, y entrega, que son formas laicas de la vocación.

El profesional tiene otro estatus, otra figura. Igual, no me compraría tan rápido la virtud de la profesionalización. Es cierto que das varios pasos para adelante.

En el caso de los trabajos con los demás -nosotros trabajamos con los demás, con otros seres humanos- es muy difícil sacarse el componente vocacional. Es interesante para pensar esto la serie Dr. House. Sobre todo los jóvenes lo han mirado con pasión, y es bastante interesante porque él es un cínico, pero es un excelente profesional, el mejor de todos.

Si como ejercicio, trasladás esto del campo de la medicina y lo ponés a jugar en el campo de la educación, tenés a alguien que de alguna manera no es una “buena persona” pero es un excelente profesional. No sé si eso califica para un trabajador de estas profesiones ‘con los demás’. No sé si lo contratan. Cuando hacen concursos para que ingresen a trabajar en el campo de lo No Formal, si sabés que es una “mala persona” ¿lo contratás o no?. Si es un idiota importante pero es un gran profesional...

LR: Pensando en el rol de la formación, si pudiéramos pensar en una formación para educadores, que van a trabajar este campo tan diverso y heterogéneo ¿cómo se podría pensar? ¿Qué tendría que tener esta formación que dé alguna garantía en el trabajo con los demás?

EA: No lo sé, creía que lo sabía, pero ahora no lo sé. No sé, constatar que todos saben, rechazar a los que dividen el mundo entre superiores e inferiores, a los que dicen cómo hay que vivir,

a los mandones, a los que creen que el problema es la ignorancia. La formación inicial de cada educador es el contacto con eso que llamamos la riqueza, yodiríalariquezacultural. Yaunqueparezcararo, esosuele serofensivo porque en territorios donde lo que hay es pura pobreza, poner en el medio la idea de riqueza siempre colisiona. Creo que es una idea genial de Peter Sloterdijk.

Ese señor, incluso lo dice de una manera más antipática aún, plantea que ser de izquierda es estar en contra de la pobreza. ¿Raro, no? ¿Por qué? Porque estar en contra de la pobreza es estar a favor de algún tipo de riqueza. La pregunta es ¿qué consideramos que es rico? Bueno, y si nos ponemos a discutir vamos probablemente a disentir en algunos aspectos, ¿qué es lo rico? ¿Cuál es la riqueza que hay que conservar y transmitir? Es siempre lo que se llama la disputa por el monopolio de la cultura, es la política. Creo que un educador tiene que abrir todas las ventanas posibles, moverse, viajar explorar.

En principio la formación es, en algún momento usé la palabra, la formación es promiscua, no sé si es la palabra exacta, por ahí hay que encontrar una palabra más poderosa, pero es sin restricciones.

Para decir algo que dijo uno de nuestros padre, todo a todos, sin censura. Entonces ¿hay que enseñarles a los chicos sólo un fragmento de la cultura? No, hay que repartir lo que está disponible sin restricciones. Sin restricciones. Hay que probar, porque probar es saber.

Vos empezaste esta conversación que teníamos acerca de los saberes y a mí me gusta una idea de Michel Serres, un filósofo muy interesante. El sapiens es el que saborea, el que prueba. Si no lo probás no lo sabés. Viste cuando uno le dice al otro “¿Lo probaste?”. Entonces ¿cómo debería ser la formación? Probar todo. Todo. Probá. Reventá pero probá.

Si no es para presentarles el mundo ¿para qué estamos? Yo creo que es una cuestión de libertad. En lugar de estar tratando de enseñarles el “mejor” mundo, yo diría, presentales el mundo y que ellos decidan de qué manera les gustaría que fuera. Si tienen varias versiones del mundo están en mejores condiciones. Por ejemplo, un ejemplo trivial, la familia.

Vamos a enseñar qué cosa es la familia. Bueno, si vos fuiste al cine y viste 5 familias diferentes, leíste una novela y leíste 3 familias diferentes,

viajaste a otro país y viste otra familia, tenés como 15 versiones de la familia, es muy probable, no estoy seguro, pero es muy probable que ninguna familia te resulte disparatada. ¿Por qué? Porque viste 15 familias. Ahora si vos tenés una sola versión de la familia, cuando ves una que no se acopla a tu versión, ahí empiezan los problemas.

LR: ¿Cuál sería la característica, conocimiento o habilidad fundamental que debiera tener una persona para definirse como educador?

EA: *Alguien que lucha contra el desprecio*

LR: Sabemos que los términos son insuficientes pero también se reconocen distintos tipos de prácticas con marcos distintos, con reconocimiento social distinto. Está la escuela, está lo otro. ¿Qué valor, si te parece que aporta algo, tiene reconocer todo esto otro de alguna manera, encauzarlo, y darle algún norte?

EA: *Los requisitos no son siempre la formación, la experiencia. Lo que le solemos pedir a los educadores y cada vez más incluso a los formales como los llamás vos, les pedimos saber quiénes son, o les pedimos “competencias” que tienen que ver más con la personalidad. ¿Vos sabés tratar a los chicos? ¿Sabés dónde viven? ¿Sabés qué es lo que quieren? ¿Sabés cómo son sus padres? Todos esos saberes que se han vuelto imprescindibles para poder trabajar como un educador formal o no formal, sin embargo, plantean un problema complejo que en toda esa discusión, ¿adónde queda el conocimiento?*

Pasamos del titiritero que sabe hacer títeres y que no sólo sabe hacer títeres, sino algo mucho más complejo, que sabe enseñar a los demás cómo hacer títeres, a ¿quién es? ¿Y si el titiritero es un psicópata? ¿Es un caso extremo no? Bueno, es obvio, si es un psicópata no debería estar en ninguna institución. Pero mi pregunta sería ¿puede odiar a los chicos, ignorar dónde

viven, importarle muy poco su situación y ser un buen educador no formal? Esa sería una pregunta que me haría. No sé si sea tan fácil contestarla, porque todos rechazamos el mal, ¿no? Pero aquí la discusión no es sobre el bien y el mal, por lo menos de entrada no es sobre el bien y el mal, la discusión es sobre el conocimiento. Entonces yo haría todo el esfuerzo posible, toda la energía posible en ponerla en torno al conocimiento, no a la personalidad de los sujetos, sino a lo que saben. ¿Qué sabe hacer usted?

Como la primera pregunta al padre: ¿qué sabe hacer usted? Soy albañil ¿Dónde lo aprendió? En la obra en construcción me lo enseñó un maestro. Listo, está resuelto el problema. ¿Por qué? Porque de esa manera cuando vos me venís a mí a poner en duda mi trabajo yo te recuerdo que lo que vos sabés hacer te lo enseñó uno como yo. A la educación le interesa la relación entre las generaciones. No entre el niño y el joven, sino entre las generaciones. Y yo diría como una última cosa respecto a eso es que si queremos mejorar la vida de los niños y los jóvenes, por lo tanto, tenemos que trabajar con los adultos, no con los niños ni los jóvenes. Los niños crecen y se van, se transforman en adultos como vos y yo. Y más o menos vos y yo somos el resultado medio enigmático de la relación que hemos tenido con los que estaban antes.

LR: *¿Cualquier relación entre dos personas donde medie el conocimiento sería una situación educativa?*

EA: *Sí, está bien lo que preguntás pero si todo es educativo, nada es educativo... lo que pasa es que es interesante, porque para que la situación se transforme en educativa tal vez tiene que haber una distancia.*

Las personas que se quieren rara vez transforman la suya en una relación pedagógica. Si vos querés enseñarle algo a la persona que amás, te metés en un problema. No es lo mismo que te enseñe la maestra, a que te enseñe tu mamá. Si le querés enseñar a manejar a tu marido, que no sabe manejar, es siempre un problema. Si un amigo tuyo te dice, sentate que te voy a enseñar... te puede ayudar, te puede transmitir su saber pero no tiene

pretensiones de transformarte en otra cosa, porque te quiere así como sos. En todo caso lo que habría que pensar es en ese componente moral que hablábamos al principio... si uno lo despoja del componente moral es una relación entre la que dos personas intercambian saberes. Por eso no es que yo sé y vos no sabés, sino al contrario, la pregunta es ¿qué sabés hacer vos? Así debería empezar, eso es lo que yo propongo hace rato. ¿Cómo empieza el proceso educativo? ¿Qué sabe usted? No sé nada, no le creo, me está chamuyando, ¿qué sabe hacer? Bueno, sé cortar el pelo. Perfecto ¿dónde lo aprendió? Y de chiquito iba ahí a la peluquería... bien, alguien le enseñó. Mirá lo que estoy haciendo, saber – enseñanza – relación. Estoy volviendo siempre al mismo punto.

La relación pedagógica tiene como un tercero ahí, que es el conocimiento, al menos eso creo yo. Sin conocimiento en el medio no hay pedagogía. Lo que sí puede estar sucediendo es que el conocimiento, como dice el mismo Michel Serres en uno de sus últimos libros, esté “todo ahí”, y si eso es cierto, algo en relación a los mediadores está patas para arriba.

LR: La Ley General de Educación aprobada en 2008, abre la posibilidad de validar los conocimientos adquiridos, no importa donde, con el objetivo de continuar estudiando. Así, alguien que no cumplió con los ciclos de educación formal previsto podría solicitar el ingreso a un ciclo superior, sin tener que aprobar primero los anteriores necesariamente. ¿Cómo ve esto?

EA: *La ley debería decir sólo éso. Todos saben algo. No hay superiores e inferiores.*

LR: Y el amor, lo afectivo, ¿qué juega en todo esto?

EA: *El amor lo es todo, no es sin amor. Pero tal vez sea interesante para nosotros pensar en el amor por lo que uno hace. Por lo que uno hace, no sólo por los otros sino con otros. Freire reload.*

Dirección de Educación
Área de Educación No Formal
enfoques@mec.gub.uy
Octubre 2013

Dirección de
Educación
URUGUAY

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA