

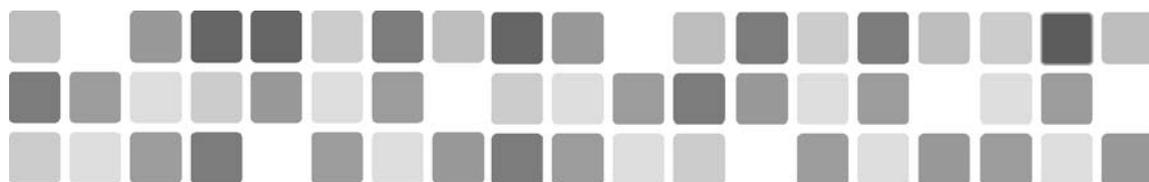
III. educación no formal

APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas

EDUCACIÓN NO FORMAL

Una oportunidad para aprender.



**Marcelo Morales
Compilador**

2009

© UNESCO

Sector Educación
Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el
Caribe – UNESCO cluster Mercosur
Dr. Luis Piera 1992, 2º piso
Edificio MERCOSUR
11200 Montevideo, Uruguay
Tel. (5982) 413 2075
Fax (5982) 413 2094
educacion@unesco.org.uy
www.unesco.org.uy/educacion

© Ministerio de Educación y Cultura

Dirección de Educación
Reconquista 535, 6º piso
11700 Montevideo, Uruguay
Tel. (5982) 915 86 03
Fax (5982) 916 5475
educacion@mec.gub.uy
www.mec.gub.uy/educacion

Esta publicación ha sido realizada por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura con la colaboración de UNESCO y financiado con fondos de fideicomiso del Gobierno de Japón.

Equipo de trabajo:

Director del Proyecto MEC:

Mtro. Luis Garibaldi

Profesional del Sector Educación de UNESCO:

Dra. María Paz Echeverriarza

Consultora del Sector Educación de UNESCO:

Mag. Sonia Scaffo

Coordinador del Área de Educación No Formal del MEC:

Lic. Jorge Camors

Consultor para Educación No Formal:

Mag. Ed. Soc. Marcelo Morales

Secretaría Administrativa del Proyecto:

Prof. Natalia Silva

Los autores se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la Organización, así como tampoco las del Ministerio de Educación y Cultura.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos, no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Esta publicación se encuentra disponible en <http://educacion.mec.gub.uy> y puede ser reproducida haciendo referencia explícita a la fuente.

Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales */los niños y los adolescentes/*, sin que ello implique discriminación de género.

ISBN: 978-9974-36-145-4

375.001 Uruguay. Dirección de Educación

URUa Aportes para la elaboración de propuestas educativas. -- Montevideo:

MEC-Dirección de Educación/UNESCO, 2009.

4v. -- ISBN: 978-9974-36-142-3

Contenido: v. 1 Primera infancia / Mara, Susana, comp.; v. 2 Educación media básica / Ubal, Marcelo, comp.; v. 3 Educación no formal / Morales, Marcelo, comp.; v. 4 Educación terciaria / Domínguez, Ernesto, comp.

1. EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA 2. URUGUAY 3. ELABORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS 4. ENSEÑANZA SECUNDARIA-1ER CICLO 5. ENSEÑANZA SUPERIOR 6. EDUCACION PREESCOLAR 7. ENSEÑANZA TÉCNICA 8. EDUCACIÓN NO FORMAL.

- I. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- II. Mara, Susana, comp.
- III. Ubal, Marcelo, comp.
- IV. Morales, Marcelo, comp.
- V. Domínguez, Ernesto, comp.



Ing. María Simon
Ministra de Educación y Cultura

Dr. Jorge Grandi
Director Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe

Dr. Felipe Michelini
Subsecretario de Educación y Cultura

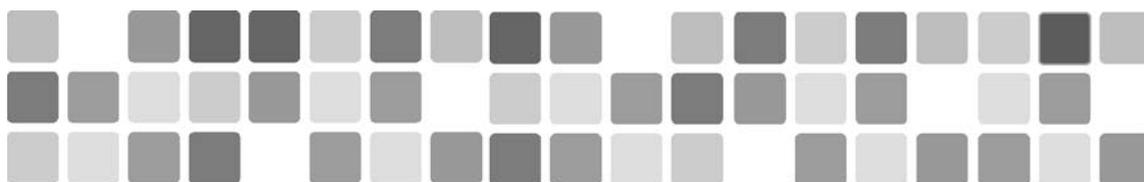
Dra. María Paz Echeverriarza
Profesional Sector Educación

A/T Eduardo Martínez
Director General de Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura

Mag. Sonia Scaffo
Consultora Sector Educación

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura

Dr. Jorge Balán
Consultor Sector Educación



Índice

1. INTRODUCCIÓN

Presentación a cargo del MEC	11
Luis Garibaldi / Director de Educación – Ministerio de Educación y Cultura	
Presentación a cargo de la UNESCO	17
Jorge Grandi / Director UNESCO-Montevideo	

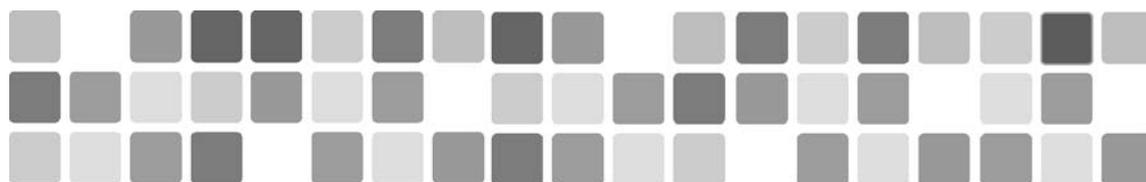
2. APORTES CONCEPTUALES

Educación No Formal Política educativa del MEC 2005 – 2009.	23
Jorge Camors (MEC)	
Las políticas de educación no formal y de educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida	39
Jorge Balán (UNESCO)	
Aportaciones de la Pedagogía Social a la Educación No Formal	65
José García Molina	
Educación No Formal - Una oportunidad para aprender	89
Marcelo Morales	

3. MEMORIAS DEL SEMINARIO DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Re-conceptualizando la Educación No Formal	111
María Teresa Sirvent	
Apuntes para pensar metodologías de la Educación No Formal	141
Diego Silva	
Contenidos en Educación No Formal	153
Dalton Rodríguez	
Evaluación en Educación No Formal	163
Rosa María Torres	

1. INTRODUCCIÓN



Presentación a cargo del MEC

Luis Garibaldi¹

El Proyecto Formación de Equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas fue elaborado por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en colaboración con la Oficina regional de la UNESCO en Montevideo y fue financiado con fondos del fideicomiso japonés. Se desarrolló entre junio 2008 y junio 2009.

El Proyecto tuvo como objetivo contribuir a la formación de equipos técnicos que aporten a la implementación de las nuevas líneas de política educativa proyectadas en la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en diciembre de 2008.

Se seleccionaron las áreas de educación en la primera infancia, educación no formal, educación terciaria y educación media básica. Las tres primeras responden a políticas que la Dirección de Educación viene desarrollando, áreas sobre las cuales tiene responsabilidad legal y que han sido privilegiadas desde el año 2005. La educación media básica fue seleccionada por ser una de las áreas en donde se prevén modificaciones importantes en la nueva Ley de Educación. En esta temática se trabajó en forma estrecha con los Consejos de Educación directamente vinculados, el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU).

En el período 2005 – 2009, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura puso especial énfasis en la elaboración de políticas educativas en diferentes niveles con el objetivo de impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país, mediante la conformación de un verdadero Sistema Nacional de Educación.

Entre 2005 y 2007 se trabajó en la preparación, organización y publicación de los resultados del Debate Nacional sobre la Educación que convocó

¹ Maestro Luis Garibaldi. Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

a toda la ciudadanía, recogiendo opiniones y propuestas sobre diversos ejes temáticos. Los materiales recogidos durante el Debate que incluyó un Congreso Nacional, han sido publicados y utilizados en la formulación de políticas por los entes de enseñanza -ANEP y UdelaR- así como por el Ministerio de Educación y Cultura, especialmente en el momento de elaboración de la Ley General de Educación.

Uruguay, como los demás países de la región, enfrenta importantes desafíos en materia educativa. La educación de su población constituye una prioridad para el desarrollo de una sociedad más justa, democrática, integrada y basada en la innovación y el trabajo productivo. Por ello al elaborarse la nueva Ley de Educación, el MEC promovió el debate sobre los objetivos de la educación, antes que sobre su organización o institucionalidad. La prioridad otorgada por el gobierno a la educación quedó demostrada también en la creciente asignación presupuestal durante el período, hasta llegar en 2009 al 4.5% del Producto Bruto Interno.

Las políticas impulsadas por el MEC en materia educativa estuvieron orientadas a fortalecer los niveles y modalidades educativas que permitieran plasmar el concepto de educación durante toda la vida. La responsabilidad legal del control de las “guarderías” privadas, se transformó en la promoción de una educación de calidad para niños y niñas de 0 a 3 años y la orientación y acompañamiento de los Centros de Educación Infantil Privados que atienden niños de hasta 5 años de edad.

Con ese propósito se elaboró el Diseño Básico Curricular para niños de 0 a 36 meses, se realizó el Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil Privados y se creó un sistema de Supervisión de estos centros. En esa misma dirección, la Ley de Educación incluyó la Educación en la Primera Infancia como parte del Sistema Nacional de Educación y creó el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia con participación de todos los actores con el propósito de elaborar y articular políticas educativas para esta etapa de la vida.

En el año 2005 la Dirección de Educación del MEC creó el Área de Educación No Formal y convocó a los distintos organismos e instituciones vinculadas a la educación para articular y proponer acciones con fin educativo que se desarrollen fuera de los ámbitos formales. Se crearon grupos de trabajo, se realizaron varios eventos y se hicieron publicaciones.

Al mismo tiempo, la Dirección de Educación ejecutó dos programas dirigidos a jóvenes y adultos. Uno de ellos fue el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) a partir de la experiencia de los CECAP de Montevideo y Rivera. Este Programa se dirigió a los jóvenes de entre 15 y 20 años que no estudian, no trabajan, ni terminaron el Ciclo Básico. El otro fue el Programa Aprender Siempre (PAS) dirigido a personas jóvenes y adultas de más de 20 años de edad, con el propósito de ofrecerles educación para la vida.

Estas experiencias, así como la reflexión y la articulación con otras instituciones que trabajan en esta modalidad, fueron los antecedentes de la incorporación de la Educación No Formal y la creación del Consejo Nacional de Educación No Formal en la Ley 18.437.

Según la normativa vigente, el MEC tiene la responsabilidad de la autorización para funcionar y el reconocimiento de instituciones de educación terciaria universitaria y no universitaria y de sus carreras. También de su seguimiento y control. La preocupación central en este período fue transformar el control administrativo en supervisión y seguimiento con el fin de asegurar y mejorar la calidad de las instituciones. En este sentido, durante este período se estandarizaron los procedimientos de presentación de información, se realizaron varias evaluaciones externas a instituciones terciarias privadas y algunas de sus carreras, se ajustaron los criterios de actualización de información y se adoptaron medidas de revocación de instituciones y carreras en casos de incumplimiento o modificación sustancial del proyecto aprobado inicialmente.

Sin embargo, el objetivo principal del período, en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación terciaria, fue la creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET). Se pretende que esta Agencia reúna las funciones de regulación de la educación terciaria privada, la acreditación de la educación universitaria en la que el país ha venido participando en la órbita regional (sistemas MEXA y ARCUSUR de MERCOSUR Educativo) y el reconocimiento y supervisión de otras propuestas de educación terciaria que provengan del ámbito privado o de instituciones públicas no dependientes de entes autónomos de enseñanza.

Luego de más de dos años y medio de labor con participación de las instituciones directamente involucradas (Universidad de la República y universidades privadas) el proyecto se encuentra a consideración del Parlamento.

Además de la educación en la primera infancia, la educación no formal y la educación terciaria, el Proyecto se propuso aportar a la elaboración de políticas educativas para la Educación Media Básica dado que la nueva Ley de Educación crea el Consejo de Educación Media Básica con el propósito de transformar la educación en este nivel educativo a partir de las experiencias existentes como la del Ciclo Básico de Secundaria, el Ciclo Básico Tecnológico, los 7º, 8º y 9º del ámbito rural y las Escuelas de alternancia de la UTU. La ley crea una comisión de trabajo para elaborar una propuesta de carácter integral con participación de los diversos actores. En el marco del Proyecto se realizaron varias actividades con participación de especialistas internacionales y profesionales uruguayos con el fin de contribuir a este objetivo. El acento se puso en los objetivos, las modalidades y los contenidos de la Educación Media Básica. Los aspectos institucionales no fueron abordados.

La inclusión de esta temática en el Proyecto confluó con las acciones que han promovido el CES y el CTEP-UTU. Estos han desarrollado transformaciones con el propósito de avanzar en la universalización del acceso y el egreso de los adolescentes a la Educación Media Básica, mejorar la calidad y disminuir el rezago escolar en este nivel educativo. Para ello se han implementado varias acciones en este período entre las que se destacan las modificaciones curriculares, la creación de la “Formación Profesional Básica. Plan 2007” (FPB de UTU), la creación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU del CES) y el fortalecimiento de la gestión de los Centros Educativos incrementando los recursos humanos y materiales. Por esta razón en esta temática se trabajó en forma conjunta con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional.

La serie que se publica en esta oportunidad recoge los aportes de los profesionales nacionales y extranjeros que participaron en los Talleres y Seminarios que se organizaron. Su contenido no solo refleja los aportes producidos en el período de aplicación del Proyecto, sino también las políticas desarrolladas desde el año 2005, en las cuatro áreas seleccionadas. A pesar de la cuidada selección y presentación, la publicación no puede dar cuenta totalmente de los debates y los intercambios de los participantes de los Seminarios y Talleres. Esa riqueza es uno de los resultados intangibles del Proyecto.

En el transcurso del Proyecto participaron más de quinientos profesionales y técnicos de los diferentes niveles y modalidades educativas. Responsables pedagógicos de Centros de Educación Infantil, directores, inspectores de liceo, coordinadores de programas y proyectos educativos, directores de unidades académicas y especialistas, además de otros docentes y educadores, fueron los beneficiarios directos del Proyecto. La serie que se publica ahora permite que los aportes lleguen a un público mayor. Una contribución más para las imprescindibles transformaciones educativas que requiere nuestro país. Estas deben estar sustentadas en trabajo, estudio, investigación, imaginación, capacidad de diálogo y voluntad política. Un poco de cada una de estos componentes está presente en estas publicaciones.

Cada publicación ha sido producto de la compilación y edición de los especialistas de cada una de las Áreas. Cada uno de ellos fue contratado en virtud de su trayectoria y preparación en la temática, luego de los respectivos llamados públicos. La Dirección de Educación del MEC y UNESCO seleccionaron como asesores a: Mag. Susana Mara para la Educación en la Primera Infancia, Mag. Ed. Soc. Marcelo Morales para Educación No Formal, Arq. Ernesto Domínguez para Educación Terciaria y Lic. Marcelo Ubal para Educación Media Básica. Además se seleccionó a la Prof. Natalia Silva quien apoyó administrativamente el Proyecto.

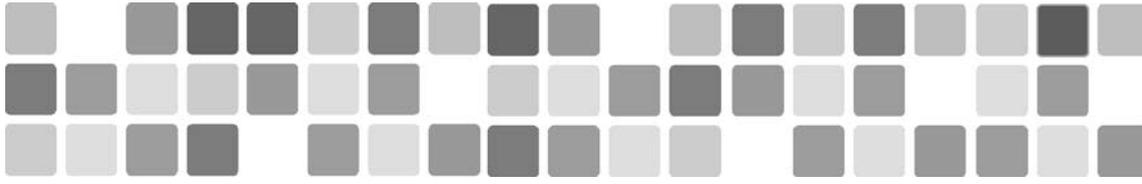
Estas cinco personas trabajaron con gran capacidad y responsabilidad, junto a los profesionales de la Dirección de Educación, especialmente en las

tres áreas ya existentes. Esto permitió que el trabajo repercutiera favorablemente en el mejoramiento de los equipos técnicos del Ministerio y contribuyó con las políticas que se vienen desarrollando.

Especial reconocimiento merece el apoyo recibido de parte de los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional los que a través de Mag. Margarita Romero y Mag. Rita Ferrari, respectivamente, tuvieron una participación insustituible para que el Proyecto cumpliera con los objetivos propuestos y contribuyera con las acciones que venían desarrollando estos Consejos.

También cabe agradecer a la Oficina de la UNESCO en Montevideo en las personas del Director de la Oficina Regional Dr. Jorge Grandi, a la Profesional del Sector Educación Dra. Ma. Paz Echeverriarza y a la Consultora Mag. Sonia Scaffo con quienes la Dirección de Educación trabajó, desde la elaboración hasta la ejecución del Proyecto, en forma armónica para cumplir con los objetivos, en los términos y plazos previstos.

Montevideo, agosto de 2009.



Presentación a cargo de la UNESCO

Jorge Grandi¹

La educación siempre está presente en todas las convocatorias, análisis, iniciativas y proyectos que aspiran a promover cambios y enfrentar los desafíos de las sociedades en procura de una mejora, del fomento, del desarrollo de las personas y de las colectividades, de acuerdo a los problemas y necesidades de cada época.

Es unánime el reconocimiento de su papel cuando se aspira a transformaciones profundas en los valores, en los comportamientos, en el desarrollo integral de hombres y mujeres a lo largo de la vida. No hay esfuerzo colectivo en la construcción de sociedades más justas y democráticas, en los esfuerzos por eliminar la pobreza y promover una convivencia en paz y de respeto a la diversidad cultural, que no la tenga en el centro de los programas y en la lista de indicadores para identificar sus logros. Es, como lo expresara Jacques Delors “una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras”. (Delors, Jacques, 1996, p. 9).

En el año 1996, al finalizar su trabajo, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó su Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En su segunda parte, dedicada a los Principios, el informe contiene un capítulo en el que se enuncian los cuatro pilares de la educación: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos*. Ellos constituyen los principales desafíos de la educación contemporánea, tan importantes como arduos.

En el comienzo de este nuevo siglo, UNESCO ha asumido e impulsado compromisos programáticos profundos, iluminados por un conjunto de principios fundamentales, vigentes desde el nacimiento de la Organización. Otros, más recientes, surgieron del reconocimiento de los graves problemas que

¹ Director UNESCO-Montevideo. Oficina Regional de Ciencia para América Latina. Representación de UNESCO ante el MERCOSUR. Representación de UNESCO en Argentina, Paraguay y Uruguay

obstaculizan y amenazan el desarrollo de las personas y de las sociedades, en forma desigual, a lo largo y ancho del mundo. Las naciones se han unido en torno a los Objetivos del Milenio, y señalado, en forma específica, el papel de la educación en relación con ellos.

Ello dio lugar al programa de Educación para Todos. Sus seis objetivos formulados para ser alcanzados en el 2015, han generado consecuencias en las políticas educativas de los países, de manera especial en sus decisiones para garantizar, no solo el acceso a la educación para todos sino, fundamentalmente, en su responsabilidad para promover que ésta sea de calidad. De ello derivan, entre otros, los esfuerzos por tomar en cuenta la extensión de la educación y delimitar tramos extendidos que resulten obligatorios en la escolarización, el reconocimiento de otros espacios y ámbitos educativos, así como la idea misma de lo que la alfabetización supone, para los hombres y mujeres de este tiempo.

Desde el momento en que fueron concebidos y cuando los países comprometieron sus esfuerzos para lograrlos, fue posible visualizar que los objetivos de la Educación Para Todos seguirían vigentes por muchos años. Tal vez no fue posible anticipar entonces cómo la dinámica de los cambios, el agravamiento de situaciones que amenazan su logro, serían factores emergentes en el seguimiento del progreso hacia las metas comprometidas. En los ocho años transcurridos es posible evidenciar avances notorios, pero subsiste un considerable trecho para alcanzarlos plenamente y el tiempo del avance es demasiado lento como para asegurar que alcanzaremos las metas propuestas para el 2015 (Informe de seguimiento 2009).

Como consecuencia, los países han tomado iniciativas nacionales, regionales y globales, que suponen replanteos en la formulación de sus políticas educativas, en las acciones definidas, en las rendiciones de cuenta, en la búsqueda de coherencia acerca de lo que se entiende y de lo que se hace en procura de alcanzar los objetivos de educación de calidad para todos como asunto derechos humanos. Tan importante como comprender y adoptar los principios, es trascender el nivel de enunciados e incorporarlos sistemáticamente en la definición de políticas y asegurar los mecanismos para dar cuenta de sus avances. Los principios y los focos estratégicos son elementos que obligan a ir más allá de visiones meramente instrumentales y deterministas, introduciendo otros enfoques educativos y dando paso a nuevas perspectivas.

En América Latina, en particular, se ha señalado un conjunto de factores que dan un signo especial al programa de alcanzar educación para todos: nuevos modelos de desarrollo, profundas desigualdades sociales, procesos de exclusión y deterioro social y por ende en la convivencia, crisis de los vínculos sociales y de los valores. En el año 2001, los Gobiernos de la región se propusieron organizar, en forma conjunta, un proyecto que les permitiera al-

canzar las metas de educación para todos (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe , PREALC).

En ese contexto, luego de un extenso período de análisis que comenzara en el 2005, entre el Gobierno Nacional, a través de su Ministerio de Educación y Cultura, y la cooperación internacional (UNESCO y el Gobierno de Japón) surgió el Proyecto “Formación de equipos técnicos para la elaboración de propuestas de política educativa”. Constituye una de las iniciativas para políticas directamente relacionadas con el programa EPT y el PREALC, referida a cuatro áreas temáticas: Educación de la Primera Infancia, Educación No Formal, Educación Media y Educación Terciaria.

La UNESCO y el Gobierno de Japón, han apoyado el foco en la formación de equipos, que el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay formulara. Una mirada retrospectiva a las actividades implementadas durante

un año, permite afirmar que se ha hecho una contribución en la línea de desenvolver capacidades para el desarrollo.

La serie de documentos temáticos que se ha preparado, fue pensada con el interés de estar a mano para ser consultada, en la mesa de trabajo de quienes son parte de la construcción de las políticas educativas del país de los próximos años. Ofrece insumos para conocer el estado del arte en materia de contenidos, investigaciones y experiencias realizadas en Uruguay y en la región, fundamentalmente; y para recoger focos de análisis y debate que presentan distintos modos de representarse los problemas educativos en esas áreas y de visualizar posibles líneas de acción. Se ha hecho una apuesta fuerte a estos contenidos para que su lectura anime a pensar los cambios que la educación necesita, con una reflexión informada.

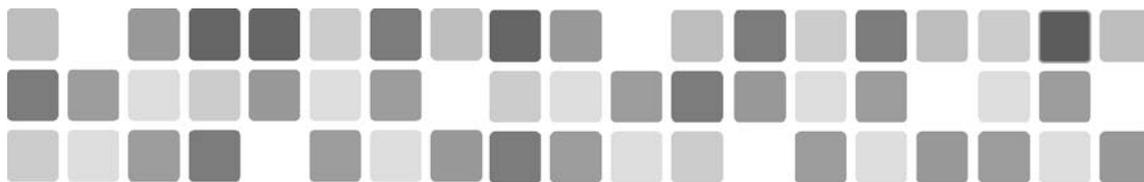
Los cuatro documentos de trabajo que componen la serie, ponen luz en los desafíos, problemas, conceptos y propuestas. En buena medida son

OBJETIVOS DEL PROGRAMA “EDUCACIÓN PARA TODOS”.

- 1).- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- 2).- Velar porque, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- 3).- Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo y programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
- 4).- Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- 5).- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
- 6).- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

un reflejo de la situación del país, sus preocupaciones y tareas pendientes en relación con la educación de la Primera Infancia, la Educación No Formal, la Educación Media Básica y la Educación Terciaria. Para entenderlos es preciso ubicarse en las urgencias actuales y visualizar los esfuerzos del país, a través de las instituciones con directa responsabilidad en la educación, pero también de todas las organizaciones públicas y privadas y de la cooperación internacional para aportar, con mayor grado de sinergia, a la elaboración de políticas que aseguren una educación de calidad para todos, como un derecho. Los puntos que se desarrollan en sus capítulos representan tanto el estado actual, como el camino recorrido en años anteriores. Es una clave de lectura para ponderar de mejor manera el valor de cada avance y el peso de cada obstáculo en la formulación de próximas metas para el mediano plazo.

2. APORTES CONCEPTUALES



Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005 – 2009

Jorge Camors¹

1.- Marco político.

La educación no formal como política educativa, estaba ya contemplada en el Plan de Gobierno; formó parte del documento “Bases para un acuerdo programático en educación”, presentado a los partidos políticos con representación parlamentaria, y fue incluida en el documento “Resultados del diálogo político en materia de educación”, firmado por todos ellos, el 16 de febrero de 2005.

En el comienzo del período, el 1º de marzo de 2005, el Dr. Tabaré Vázquez, Presidente de la República, afirmó, en relación al Ministerio de Educación y Cultura, que: “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. En todo caso, el Ministerio (de Educación y Cultura) se encargará de garantizar que todos los uruguayos tengan igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho.”

Garantizar el derecho a la educación de todos los uruguayos, constituye el principio general que debe guiar todas las acciones. No todos los uruguayos se encuentran en igualdad de situación, y por lo tanto no tienen las mismas oportunidades para ejercer ese derecho. En consecuencia, esto nos lleva a considerar detenidamente las diferentes situaciones en que se encuentra la población para cumplir con este objetivo; la meta de la igualdad seguramente exigirá acciones diferenciadas: más y mejores apoyos a quienes tienen menos recursos de todo tipo y se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

En este contexto político institucional se crea el Área de la Educación No Formal en la Dirección de Educación del MEC en marzo de 2005.

¹ Lic. en Ciencias de la Educación y Coordinador del Área de Educación No Formal del MEC. Ex - Director del Centro de Formación y Estudios del INAU (1989 - 2004) y Profesor Adjunto en Realidad Educativa Nacional FHCE - UDELAR (2004 a la fecha).

2.- Marco conceptual.

En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, P.Coombs Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares”. A partir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como “informal” y “no formal” para dar cuenta del “amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada”.

En 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Llamaban educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”.

En las dos décadas siguientes, diferentes definiciones surgieron para dar cuenta de los fenómenos educativos que sucedían fuera del ámbito escolar. Por nuestra parte y después de un riguroso estudio, compartimos la siguientes definición: “educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos” (Trilla, 1996).

Corresponde ubicar estos conceptos en el contexto de las definiciones que se han planteado en ese período en la UNESCO. En 1990 en Jomtien, se conceptualiza una “educación para todos”, durante toda la vida y se reconoce que “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

El concepto de educación permanente es una construcción teórica que amplía y profundiza el marco conceptual sobre la educación.

“Se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes” (Faure, 1972).

“Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa.

El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda

la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes.

Recomendación: Proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo” (Faure, 1972).

En el Informe Delors, se establece “la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. ...la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades....retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” (Delors, 1996).

La educación no formal es una modalidad de la educación. El concepto surge históricamente ante los problemas y dificultades del desarrollo de la escolarización, como una forma de alcanzar los objetivos educativos propuestos para toda la población. Surge “precisamente para completar, reforzar, continuar o, en su caso, suplir ciertos cometidos escolares” (Trilla, 1996).

Esto significa que una sociedad debe formular los niveles educativos y culturales necesarios para su desarrollo y convivencia social, implementando acciones educativas a nivel formal y no formal, para todos, a lo largo de toda la vida.

3.- La educación.

La educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez, al ejercicio de los demás derechos humanos. Se concibe a la educación como construcción de ciudadanía, que apunte a la defensa y promoción de los valores y principios morales de libertad, justicia, bienestar, la defensa de los derechos humanos en su más amplia concepción y de la democracia.

La educación se basa en la construcción y difusión de los valores y principios que hacen a las bases fundamentales de la convivencia social y de la identidad cultural.

Se concibe a la educación, como una práctica social fundamental para el desarrollo del país y el desarrollo integral de las personas; para la formación de seres libres, críticos; como sustento de un país socialmente integrado y productivo, que genere las condiciones de un desarrollo sustentable con equidad, para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos.

Nos parece interesante y útil a nuestros propósitos, apelar a la definición que propuso Gastón Mialaret en un trabajo a solicitud de UNESCO en 1985:

“Toda situación educacional puede ser representada formalmente por un esquema relativamente simple porque se trata, en un marco determinado (veremos que este marco está condicionado por factores determinantes, numerosos y poderosos), de una acción orientada (finalidades de la educación) de un grupo de personas (pudiendo en muchos casos reducirse a 1) sobre

otro grupo de personas (que raramente se reduce a 1); el primer grupo corresponde a los educadores, el segundo a los educandos.”

Se aprecia una noción de educación como una práctica social, con efectos directos e indirectos, que impacta fuertemente en el conjunto del sujeto, se despliega en un contexto social y cultural, y tiene por finalidad su felicidad y la de sus semejantes.

Educación no es igual a escolarización; es un concepto más amplio y profundo que si bien incluye a la escuela, la trasciende; la educación ha adoptado diferentes modalidades a lo largo de la historia y la cultura de los pueblos.

4.- Políticas educativas.

Los objetivos prioritarios de un verdadero sistema educativo nacional, que articule todas las modalidades educativas, deben ser la equidad, la calidad y la pertinencia; debe afirmarse su papel de integración y participación social, inherente a la educación y la cultura.

Entre las grandes líneas de política educativa que se propone abordar, cabe señalar el reconocimiento y promoción de la educación no formal.

Estos principios contribuyen a pensar una estrategia que considere:

El estado de situación de la población, porque no todos tienen iguales oportunidades; un importante sector de la población se encuentra en situación de vulnerabilidad social. Dentro de este sector de la población, debemos desagregar las diversas situaciones en que se encuentran hombres y mujeres, niños, adolescentes, jóvenes y adultos; sus posibilidades y sus dificultades; y las capacidades para participar en un proceso de educación permanente signado por la solidaridad, la justicia y la democracia.

La territorialidad, ubicación geográfica de la población, su localización física, vivienda, calidad de vida, vías de comunicación y accesos para la vida social, productiva y cultural. Una perspectiva territorial que permita mejorar las relaciones humanas y sociales, desarrollar la organización y la participación; con capacidad de elaborar y llegar con propuestas a estos sectores sociales. Una perspectiva territorial que tenga en cuenta la cultura de la población, como punto de apoyo para su rescate y profundización, así como para su articulación con el universo social; una perspectiva territorial que, teniendo en cuenta las especificidades humanas, sociales y comunitarias, trascienda esos marcos para promover la participación y las relaciones con el conjunto de la vida social, cultural, económica y política del país y del mundo.

Los derechos humanos como marco de las necesidades, intereses y problemas de la población, para formular propuestas y respuestas a través de los múltiples y diferentes contenidos temáticos que integren una estrategia educativa.

En relación a los sectores de población, podemos señalar algunas líneas de trabajo:

- *Niños, niñas y adolescentes en la promoción de sus derechos humanos.*

- *Adolescentes y jóvenes, particularmente aquellos que no estudian ni trabajan: promoviendo el derecho a la educación y la cultura; y en dicho marco reformular los programas de educación y trabajo.*
- *Jóvenes y adultos, preferentemente aquellos que han abandonado la educación formal, para promover eventualmente su reinserción educativa, pero también para promover y garantizar su derecho de acceso y participación en la educación y la cultura.*

En un documento interno de trabajo del Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del MEC, con fecha 28 de marzo de 2005, se proponía:

“Un marco teórico-metodológico para la educación no formal, aquí y ahora. Elaboración en base al estudio, asistencia técnica internacional, coordinación y participación de los actores institucionales y profesionales involucrados.

Educación no formal de adultos.

Educación no formal de Adolescentes y Jóvenes, a través de la capacitación para el trabajo.

Partir de la experiencia acumulada en CECAP (Montevideo y Rivera), evaluar y sistematizar, a los efectos de formular una política educativa no formal que se proponga:

Garantizar el derecho a la educación y la cultura de adolescentes y jóvenes;

Promover su reinserción en la educación formal;

Prepararlos para el ejercicio del derecho al trabajo;

Promover su inserción laboral, como una parte de un programa educativo y cultural de mayor alcance;

Ofrecer un acompañamiento de las primeras experiencias laborales, educativas, sociales y culturales de adolescentes y jóvenes, en el marco de una política de ejercicio de ciudadanía y participación social.

Formación y/o Especialización de profesionales, para trabajar en educación no formal (de adultos y de adolescentes y jóvenes) con capacidad en planificar, organizar, coordinar, supervisar y ofrecer formación a y con los diferentes actores involucrados a nivel nacional.

Promover un espacio permanente de reflexión, sistematización de las prácticas y de perfeccionamiento de educadores no formales de adolescentes, jóvenes y adultos.”

5.- El proceso de desarrollo de una “institucionalidad propia y específica” de la educación no formal.

5.1.- Las primeras acciones, a partir de marzo 2005.

En ese año se crearon en total, tres grupos de trabajo, interinstitucionales, con funciones de asesoramiento y consulta para la formulación de la política de educación no formal; diseño y ejecución de programas; coordinación y articulación de acciones y actividades entre las instituciones públicas y privadas que trabajan en este campo.

Grupo de Educación y Trabajo:

Este es el primer grupo de trabajo que se crea y se constituye a partir de una iniciativa de la Iglesia Anglicana que organiza un Seminario sobre “Jóvenes, educación y trabajo. Una herramienta para la integración social”, en abril de 2005. Una de las conclusiones es conformar un ámbito de trabajo interinstitucional que se propone coordine el MEC y coincide con la política de educación no formal de este ministerio.

Integraron el grupo Iglesia Anglicana, Asociación de Entidades de Capacitación (ADECA), CETP (UTU) – ANEP, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Instituto de la Juventud (INJU), representantes de los trabajadores (PIT – CNT).

Grupo de Educación No Formal:

En los primeros meses del año 2005, se convoca a UNESCO, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UDELAR) y al Centro de Formación y Estudios del INAU a participar de un grupo de trabajo con el cometido de asesorar al MEC en su política de educación No Formal. La ANEP designa representantes de cada uno de sus Consejos (Primaria, Secundaria, Técnico-Profesional y Formación Docente).

En el año 2007 se invita a integrarse al Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UDELAR).

Grupo de Educación de Adultos:

En octubre de 2005 se crea este grupo de trabajo invitando a la ANEP y organizaciones no gubernamentales con antecedentes en la educación de adultos a nivel nacional e internacional, tales como el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), Rede de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Pocos meses después se invita a integrarse al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

El cometido de los grupos de trabajo es asesorar al MEC en su política de educación no formal en educación y trabajo, en aspectos teóricos y metodológicos y con respecto a las personas jóvenes y adultas.

Funcionaron por separado, con algunas reuniones conjuntas puntuales, hasta el año 2008 donde se planteó la consolidación de los tres grupos en un espacio de trabajo conjunto.

Una de las acciones más destacadas que organizó ese año dicho colectivo fue el Seminario “Educación No Formal en el Uruguay. Experiencias y desafíos. Hacia la construcción de la coordinación y el apoyo pedagógico” con la participación de diferentes instituciones y una amplia gama de temas con el componente de la educación no formal.

5.2.- En el año 2006:

Debate Educativo y del Congreso Nacional de Educación.

Se colaboró y participó activamente: los tres grupos de trabajo elaboraron aportes documentales y asistieron delegados al congreso, participando en tres de las 15 comisiones: Educación de Jóvenes y Adultos (7), Educación No Formal (8) y Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología (11).

Una de las principales conclusiones del Debate y del Congreso, en relación a la “educación no formal” es la recomendación de la creación de “una institucionalidad propia y específica” para la misma.

5.3.- En el año 2007:

La educación no formal requiere un perfil de educador específico. Se requiere de un profesional de la educación preparado para trabajar objetivos y contenidos educativos, cuya amplitud y diversidad dependerá de las necesidades e intereses de los participantes. Se requiere flexibilidad para desarrollar su trabajo en espacios y momentos muchas veces asediados por circunstancias imprevistas o afectadas por elementos del contexto social, comunitario o de los propios participantes.

Actualmente en el país la formación de maestros, maestros técnicos y profesores de educación media ha sido pensada en función del sistema educativo formal; pero la formación de profesores de educación física presenta potencialidades y afinidades a considerar y explorar en este campo así como la formación de educadores sociales es adecuada al mismo. Desde la Universidad de la República diferentes disciplinas presentan potencialidades y afinidades al campo de la educación no formal (Ciencias de la Educación, Antropología, Psicología, Trabajo Social).

La atención a los educadores forma parte del plan de trabajo del período así como es uno de los temas que deberá considerar el Consejo Nacional de Educación No Formal.

Una de las acciones destacables del período fue la realización del primer Encuentro nacional y regional de educadores de la educación no formal, con representantes de Argentina, Paraguay y Bolivia además de un importante número de educadores de Uruguay, en noviembre de 2007.

5.4.- En el año 2008: se aprueba la Ley General de Educación Nº 18.437.

En la ley se recogen muchas propuestas elaboradas a lo largo de estos cuatro años:

Se reconoce la educación no formal como parte del “conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (art. 20) cuando se define al Sistema Nacional de Educación.

Se incluye un capítulo para la educación no formal, que la define en el art. 37:

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

Se crea el Consejo Nacional de Educación No Formal en el Ministerio de Educación y Cultura (art. 92) que tendrá una Comisión Directiva integrada por representantes designados respectivamente por la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad de la República y el Ministro de Educación y Cultura (art. 93).

Los cometidos (art. 94) del Consejo Nacional de Educación No Formal son:

- A) Articular y supervisar los programas, proyectos y acciones de educación no formal que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley.
- B) Llevar un registro de instituciones de educación no formal.
- C) Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.
- D) Promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas.
- E) Contribuir a reincorporar a la educación formal a quienes la hayan abandonado.

Asimismo se crea un Comité Asesor y Consultivo del Consejo Nacional de Educación No Formal integrado por una Comisión Directiva, que lo presidirá, y un representante del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, uno del Ministerio de Desarrollo Social, uno del Ministerio de Turismo y Deporte, uno del Instituto Nacional de la Juventud, uno del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, dos representantes de los educadores y dos representantes de las instituciones de educación no formal privada.

El Consejo Nacional de Educación No Formal tendrá funciones de asesoramiento y consulta, así como iniciativa en materia de educación en gene-

ral y de educación no formal en particular, y promoverá la coordinación de programas y proyectos de educación no formal.

El Consejo Nacional de Educación No Formal consultará al Comité Asesor y Consultivo en las materias de su competencia. (art. 95)

5.4.- En el año 2009: la formación de equipos técnicos.

En los meses de marzo a junio, se desarrollan las actividades específicamente previstas en el Proyecto de formación de equipos técnicos para la formulación de las políticas educativas, relativas a educación no formal, prevista en la Ley General de Educación, con la asistencia técnica de UNESCO y apoyo financiero de los fondos de Japón JFIT.

5.5.- Principales acciones del período.

Entre las múltiples acciones desarrolladas en este período, corresponde señalar la edición de la publicación “Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa” editado en mayo de 2006, la misión de asistencia técnica de la Dra. Violeta Núñez, en 2006 y 2008, del Dr. Jaume Trilla, en 2007, ambos de la Universidad de Barcelona, así como de las Dras. Ulrike Hanemann y Bettina Bochynek del Instituto del Aprendizaje a lo largo de la vida, de UNESCO, Hamburgo.

6.- Consideraciones finales, a modo de reflexiones y desafíos.

6.1.- ¿Por qué una definición por la negativa?

El surgimiento de la definición se produce en un contexto de gran preocupación por la educación, hasta ese momento considerada como la escolarización a nivel primario, secundario y universitario, su nivel de adecuación a la realidad de la población y de los países; lo que se hacía, no tenía los resultados esperados y era necesario mejorar la política educativa.

Más allá del debate en torno a las definiciones y las políticas que se definieron en ese marco conceptual en las últimas décadas, la educación no formal constituye un reconocimiento de una realidad educativa exterior a la escuela, rica en oportunidades y consecuencias, que aún tiene vigencia en este contexto de preocupaciones y dificultades, reconociendo una ampliación del campo de la educación.

6.2.- ¿Estamos ante una oportunidad o una amenaza?

Cabe reconocer que la educación no formal en la década de los 80' sirvió para ofrecer una “educación pobre para pobres” y constituyó una alternativa de llegar a determinados sectores con una propuesta inadecuada e

injusta, cuando en realidad a quienes tienen menos hay que ofrecerles más oportunidades educativas.

Nuestro país es altamente escolarizado con una cobertura en enseñanza primaria cercana al 100%, con un importante prestigio social de la escuela pública y del maestro, que forma parte de nuestra tradición e identidad nacional, se puede percibir la educación no formal como una amenaza que llegue a debilitar el lugar social y los logros alcanzados por la escuela.

La educación no formal no debe ser considerada como “alternativa excluyente” de la escuela, sino que puede constituir una “alternativa complementaria” de la misma, funcionando ambas propuestas en paralelo. Puede ser una “alternativa previa”, en la medida que puede contribuir a la reinserción y continuidad educativa. En síntesis, es una “nueva” alternativa para acceder y participar del derecho a la educación.

Entonces es fundamental centrar el análisis en la educación y a partir de allí pensar las diferentes respuestas/propuestas que la realidad social, conformada por las necesidades, intereses y problemas de la sociedad, requieren para el futuro.

Corresponde señalar la inconveniencia teórica de la definición por la negativa, pero cabe reconocer que es sumamente práctica y clara, en la medida que se refiere a todo lo educativo que está o puede estar, “fuera” del sistema educativo formal, escolarizado, graduado e institucionalizado.

En cada país, lo educativo adquiere determinadas significaciones y relevancias que se explican en el marco de sus antecedentes históricos y sus contextos culturales y políticos. Estamos convocados a incidir en la significación y relevancia que se le puede y debe otorgar a la educación no formal, aquí y ahora, reivindicando siempre, la educación.

6.3.- Entonces ¿por qué es educación?

Fundamentalmente porque lo que se propone, debe responder a una o varias intencionalidades educativas.

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

En las propuestas se incluye una amplia y variada gama de acciones que involucran pensamiento, atención, lenguaje, comunicación, expresión, movimiento, lectura, escritura, cálculo, emociones, sentimientos, afecto, creación, construcción, producción y así enumerar los diferentes medios a través de los cuales, los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza, con nuestro entorno, con la sociedad y el mundo en que vivimos, con la vida social, intelectual y material, con el otro y los otros seres humanos con quienes compartimos nuestro tiempo y espacio.

Las acciones pueden ser diversas y dependerá del análisis del sujeto y de su contexto para seleccionar cuáles son las pertinentes para proponer y el momento de propiciarlas, así como de la articulación de las mismas en el tiempo, cómo se ubican y conforman a la vez un proceso. Todo este trabajo, que es individual, en equipo e institucional, requiere una reflexión previa y permanente, donde la profesionalidad se pone en juego y la formación inicial y permanente es fundamental.

Lo que se hace, y la forma en que se hace así como el tiempo en que se hace, constituyen un “medio” que le permitirá al sujeto lograr determinados productos. Es decir que, la intencionalidad es el propósito de promover determinados efectos.

Por efectos nos referimos a los aprendizajes en concreto, que puede lograr el sujeto de la educación, el participante; y por aprendizajes nos estamos refiriendo a la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

Los aprendizajes se ubican en el marco de procesos de cambio en los sujetos, forman parte de los procesos educativos de las personas.

Estos procesos se ubican en contextos históricos, sociales, culturales que tienen también sus dimensiones económicas y políticas.

En síntesis, podemos concluir en que hay procesos educativos fuera de la escuela, aprendizajes de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. La educación no formal tiene entonces valor educativo en sí mismo. En muchas ocasiones estos procesos, permiten al sujeto re/conocerse más y mejor, contribuyendo así a ampliar sus posibilidades de proyección.

6.4.- Las intencionalidades se planifican y los efectos se evalúan.

Estas consideraciones nos conducen a precisar un poco más cómo se formula la intencionalidad educativa, es decir, cómo se construyen los propósitos y cómo se imaginan los efectos.

Es decir que el trabajo educativo en este campo debe estar sustentado en orientaciones, en ideas previas, en estudiar la situación de los sujetos y sus contextos a los efectos de diseñar una estrategia educativa, es decir, formular un proyecto educativo, como base del trabajo del educador y como interesante, útil y posible para los participantes.

En síntesis, las intencionalidades se pueden expresar a través de objetivos educacionales que se inscriben en un proceso de planificación/evaluación, que necesariamente deben ser evaluables durante el trabajo del educador y con la participación del sujeto. Al final, se evaluarán productos concretos que permitan vislumbrar nuevos y futuros procesos.

Para evaluar, es imprescindible planificar y desde el principio construir los indicadores apropiados a esta modalidad, a los sujetos y al contexto institucional.

Corresponde poner énfasis en estos temas porque en la medida que la educación ha quedado circunscripta entre las cuatro paredes de la escuela, se ha diluido una necesaria perspectiva pedagógica, que aporte elementos

para reflexionar sobre estos hechos y situaciones de la educación no formal.

6.5.- ¿Quién propone?

Un educador, que en su calidad de agente de la educación propone, muestra, ofrece, convoca a que los sujetos realicen diferentes acciones, lo que le permitirá alcanzar determinados resultados y realizar un proceso educativo.

Si bien la centralidad del proceso y de los logros está en el sujeto, es fundamental el papel del agente, del educador, que debe estudiar, analizar, pensar y seleccionar lo que va a proponer; cuándo, en qué momentos; cómo se deberían realizar las diferentes actividades y enfrentar las posibles relaciones interpersonales, con qué materiales y tener una idea de posibles productos finales, que se deberían ubicar en relación a los efectos pensados como posibles y deseables.

Cabe reconocer que otras profesiones participan y contribuyen desde sus especificidades a formular propósitos educativos y a que se logren efectos necesarios y convenientes a las personas y sus contextos sociales.

6.6.- La importancia del reconocimiento.

La educación no formal existe, más allá de las políticas educativas públicas porque se ubica en el conjunto de propuestas y acciones que los ciudadanos necesitan y realizan.

Por lo tanto, reconocerla y legitimarla permite contribuir a la mejora de su calidad y a promover ciertos efectos necesarios desde la perspectiva de la educación en su conjunto.

6.7.- La importancia de la flexibilidad.

La educación no formal es flexible, permite planificar y organizar acciones educativas de diferentes características atendiendo a diferentes necesidades, intereses y problemas de las personas y de la sociedad.

La flexibilidad se manifiesta en la duración de las acciones educativas (proyectos, cursos, actividades), en las temáticas, en la población participante.

La flexibilidad en el manejo de los tiempos es importante en función de las posibilidades de la población, siempre buscando adecuar la propuesta a las personas. También es importante la flexibilidad de los temas, en dos sentidos: seleccionar los contenidos en función de las necesidades, intereses y problemas de los participantes; y por otra parte, la transmisión de los contenidos en términos de cantidad y tipo de información, en función de la perspectiva de los participantes.

Por último, flexibilidad en elaborar estrategias que permitan llegar con propuestas educativas para todos en cualquier punto del país, es decir colo-

car “puertas de acceso” múltiples y diferentes, para luego construir los “puentes” de la reinserción y las “carreteras” de la continuidad educativa.

Esto permite elaborar políticas, formular programas y proyectos, en diferentes momentos, públicos, condiciones, espacios y territorios. De esta forma se podrá articular y colaborar con las diferentes políticas públicas: educación formal, sociales, productivas, salud, empleo, vivienda, deporte, derechos humanos, ciencia y cultura.

6.8.- Articulación educativa entre las diferentes modalidades.

Corresponde reconocer que es muy difícil ampliar la mirada hacia el campo de la educación, en la medida que aún éste se asocia al campo de la escolarización exclusivamente. Esto no significa proponer disminuir la importancia pedagógica, social, presupuestal y política, de la escuela, en la vida del país, sino además de reconocerla como factor fundamental de una política educativa universal integrante de la estructura de la vida de todas las personas, es necesario y conveniente reconocer que el campo de la educación es más amplio y largo que el escolar.

La escuela como símbolo de todo el sistema educativo formal, por pretender abarcar todo, puede terminar no haciendo lo que le corresponde y sabe hacer. Su experiencia acumulada debería serle útil para cuidar y mejorar su especialización y su especificidad.

Es fundamental promover la articulación de las diferentes modalidades educativas para contribuir a mejorar los niveles de la educación en su conjunto, en amplitud y en profundidad. Pero también cabe preguntarse ¿hasta dónde la articulación entre la educación formal y no formal, no finalizará la primera “absorbiendo” y “esterilizando” a la segunda?

En este sentido deberíamos procurar la distancia óptima entre ambas, de tal forma que se articulen, se complementen, se retroalimenten, pero que no se interfieran. Debemos tener presente que para desarrollar una política de educación no formal, todo lo que tenemos a disposición fue pensado para la educación formal; el contexto social, cultural y político está fuertemente predispuesto y codificado para “leer” educación formal, cuando se “escribe” educación no formal. Debemos evitar el riesgo que se corre si se coloca un contenido nuevo en un recipiente viejo; cada contenido requiere su recipiente específico; se puede inhibir el cambio, pretendiendo incluirlo.

Mantener la diferenciación entre ambas modalidades, se justifica si se hace con el propósito de contribuir a ampliar y profundizar el campo de la educación.

La coexistencia de ambas modalidades podría tener otra consecuencia: una cierta interacción e influencias mutuas, en beneficio de los desarrollos teórico-metodológicos de las modalidades educativas. No se plantea en términos de competencia, sino en términos de intercambio, reflexión y debate pedagógico entre profesionales de la educación, que trabajan en campos diferentes pero forman parte de un todo común, que es la educación.

6.9.- Desafíos.

La educación no formal debe ser concebida como parte de la educación, como la única forma que justifique su reconocimiento y legitimidad, su proyección y desarrollo.

Pero entonces, se requerirá:

La re/construcción de una pedagogía, que rescate de sus orígenes, la posibilidad de reflexionar sobre el hecho educativo, donde sea que aquel suceda;

La formulación de indicadores que nos permitan reconocer los procesos y logros educativos que alcanzan los participantes;

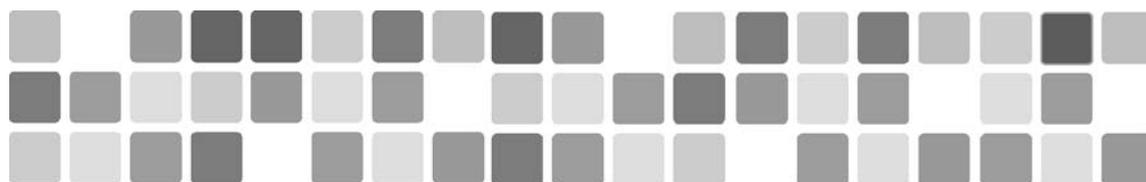
La construcción de un perfil de educador apropiado a estas circunstancias, para actuar con fundamentos, intencionalidad, metodología apropiada y capacidad de adaptación de la propuesta educativa a los diferentes contextos sociales y culturales.

En síntesis, se trata, desde nuestro lugar de “agentes”, de promover y desarrollar “más y mejor educación”, con la esperanza de contribuir a mejorar la calidad de vida de/entre los seres humanos, como protagonistas de un proceso, incierto en sus resultados, a lo largo de todo tiempo y espacio, pero que los reconoce como actores centrales, en su calidad de sujetos de la educación.

Bibliografía

- Acosta, B y Camors, J (1999) **La acción educativo social. Aportes para la construcción de sus fundamentos, métodos y técnicas.** EPPAL, Montevideo.
- ADESU (2008) **Borrador del proyecto de reglamentación profesional del Educador Social.** Montevideo.
- Cabello Martínez, M J (2002) **Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos.** Aljibe, Málaga.
- Camors, J (2005) **Educación Social: Una perspectiva desde (y para) América Latina.** Montevideo.
- Camors, J (2006) Educación no formal para más y mejor educación. En: **Rev. Educación del pueblo**, Montevideo.
- Camors, J (2008) **La Pedagogía Social y América Latina.** USP, San Pablo.
- Charlot, B (2006) **La relación con el saber. Elementos para una teoría.** Trilce, Montevideo.
- Coombs, Ph (1978) **La crisis mundial de la educación.** Península, Barcelona.
- Coombs, Ph y Ahmed M (1973) **Perspectivas de UNESCO**, Vol. III, Nº3, 315-338.
- Delors, J. et al (1997) **La educación encierra un tesoro.** UNESCO-Dower, México.
- Equipo Central del Centro de Formación y Estudios del INAME (2002) **La educación social: un marco referencial -en proceso de construcción- para reconceptualizar la función educativa que niños, niñas y adolescentes requieren para ser protagonistas de su tiempo.** UNICEF-Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo.
- Faure, E. et al (1978) **Aprender a ser.** Alianza/UNESCO, Madrid.
- Ferry, G (1990) **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Paidós, México.
- Freire, P (1970) **La educación como práctica de la libertad.** Tierra Nueva, Montevideo.
- Freire, P (1970) **Pedagogía del oprimido.** Tierra Nueva, Montevideo.
- Freire, P (2001) **Política y educación.** Siglo XXI, México.
- García Molina, J (2003) **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.** Gedisa, Barcelona.
- Hubert, R (1990) **Tratado de pedagogía general.** El Ateneo, Buenos Aires.
- Marx, C y Engels, F (1985) **La ideología alemana.** EPU, Buenos Aires.
- Mialaret, G (1985) **Introducción a las ciencias de la educación.** UNESCO, Ginebra.
- Morin, E (2001) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Nueva Visión, Buenos Aires.
- Núñez Hurtado, C (1998) **Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI.** Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Núñez, V (1990) **Modelos de educación social en la época contemporánea**. PPU, Barcelona.
- Núñez, V (1999) **Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Santillana, Buenos Aires.
- Núñez, V (2002) **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Gedisa, Barcelona.
- Núñez, V (2003) **El vínculo educativo**. Gedisa, Barcelona.
- Ortega Esteban, J (1999) **Educación Social Especializada**. Ariel, Barcelona.
- Puiggrós, A (1998) **La educación popular en América Latina**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Torres, R M (2000) **Educación para todos. La tarea pendiente**. Popular, Madrid.
- Trilla, J (1987) **La educación informal**. PPU, Madrid.
- Trilla, J (1996) **La educación fuera de la escuela**. Ariel, Barcelona.
- UNESCO (1990) **Declaración Mundial sobre Educación Para Todos**. UNESCO, Jomtien.
- UNESCO (2000) **Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. UNESCO, Dakar.
- UNICEF (2003) **Derechos Humanos de la niñez y la adolescencia**. UNICEF, Montevideo.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Comisión Organizadora del Debate Educativo (2007) **Informe Final**. MEC, Montevideo.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2006) **Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa**. MEC, Montevideo.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2008) **Anuario Estadístico de Educación 2007**. MEC, Montevideo.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2009) **Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación educativa**. MEC, Montevideo.



Las políticas de educación no formal y de educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Jorge Balán²

1. Introducción

A lo largo del siglo pasado, los sistemas formales de educación se expandieron en todo el mundo impulsados por la extensión de la escolaridad obligatoria, tanto en lo que se refiere al grupo de edad al que se aplica como a la capacidad de los gobiernos de asegurar la provisión de servicios educativos a toda la población de referencia, así también como por las demandas educativas crecientes amplios sectores de la población. Sin duda, no se trata de una tarea terminada: en muchos países, aún restan importantes segmentos de la población en edad escolar que no acceden a la escuela, o que no son retenidos provechosamente por la misma, así como otros segmentos que, aún cumpliendo con las formalidades de la escolarización obligatoria, no alcanzan los niveles de aprendizaje esperables para hacer frente a las demandas del mundo del trabajo y de la participación ciudadana.

La expansión de los sistemas formales diseñados para la provisión de la educación básica —y las sucesivas reformas implementadas para asegurar el acceso, la calidad y la equidad de la educación— han redefinido continuamente los límites entre la educación formal y la no formal, así como las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos fuera de los rangos de edad de la escolarización obligatoria. Las oportunidades de aprendizaje continuo se han ampliado notoriamente gracias a la revolución en las tecnologías de información y comunicación, que han alterado significativamente qué y cómo se aprende tanto dentro como fuera de la escuela. Estos desarrollos han sido incorporados de forma integral por la perspectiva que se ha impuesto de forma creciente desde la década de 1970 en adelante, la del “aprendizaje a lo largo de la vida”, un enfoque basado en el derecho y la necesidad de los individuos de acceder a la educación para mejorar sus conocimientos, como

² Jorge Balán es un sociólogo argentino, investigador titular del CEDES, de Buenos Aires y profesor visitante en el Ontario Institute for Studies of Education (OISE) de la Universidad de Toronto. Fue profesor titular por concurso de la Universidad de Buenos Aires, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Director Ejecutivo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de la Argentina. Entre sus publicaciones recientes, cabe destacar el libro editado en colaboración con Philip G. Altbach, *World-Class Worldwide: Research Universities in Asia and Latin America*, publicado en inglés por la Johns Hopkins University Press y traducido a diversos idiomas. Desde 2008 ha sido consultor en el Sector Educación de la Oficina de UNESCO en Montevideo.

partícipes efectivos de las sociedades a las que pertenecen, a lo largo de la vida y en los distintos y diversos ámbitos en que los aprendizajes tienen lugar: formales, no-formales e informales, en las escuelas, sitios de trabajo, comunidades de diverso orden y crecientemente de forma electrónica y dentro de los hogares.

Esta perspectiva holística e integradora de la educación surge en el contexto de las reformas educativas encaradas por los gobiernos para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento que exige niveles más altos de formación de toda la ciudadanía y de la fuerza de trabajo y que exige la incorporación efectiva dentro de ella de sectores sociales —sobre la base de las condiciones socioeconómicas, la identidad étnica o racial o el origen nacional, la edad o el género, la localización geográfica o la religión— que han sido tradicionalmente relegados. A su vez, ella requiere de aparatos analíticos y conceptuales y de investigaciones empíricas que permitan distinguir las contribuciones de la enorme diversidad de instancias educativas al objetivo común del aprendizaje a lo largo de la vida y guiar mejor las políticas públicas orientadas a hacer una realidad la promesa de Educación para Todos. Aunque parezca paradójico, el hecho de que los límites tradicionales entre la educación formal y la no-formal, así como entre la educación regular y la de educación de adultos, resulten más borrosos y menos útiles que en el pasado para efectos de la política y la administración educativa, no implica que debemos arrojar todas las distinciones por la borda, ya que en la práctica las instancias educativas están institucionalizadas y definen, a veces de forma excluyente, la naturaleza de sus educandos.

Este documento pretende revisar el ámbito de la educación y el aprendizaje que tiene como sujetos a los jóvenes y adultos, en particular aquellos que no han completado la educación básica, y que tiene lugar a menudo fuera de la educación formal. La revisión parte de las reformas educativas en marcha en distintos países y regiones del mundo y tiene en cuenta la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación que afecta a todos, aunque de forma muy desigual. Esta revisión de la educación no formal, que toma en cuenta las tendencias históricas y que contrasta las experiencias actuales de distintas sociedades, está orientada a ser un insumo en el debate educativo actual en Uruguay, vinculado con la promulgación reciente de la Ley General de Educación que instala a la educación no-formal como parte del sistema educativo nacional.

En unas pocas semanas, del 19 al 22 de mayo de 2009, tendrá lugar la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) en la ciudad de Belém, Brasil, doce años después de la anterior conferencia, que tuvo lugar en Hamburgo en 1997. La conferencia intergubernamental —convocada por el gobierno del Brasil y por la UNESCO por intermedio del Institute for Lifelong Learning— será una importante plataforma para las actividades de promoción, sensibilización y diálogo sobre políticas relacionadas con el aprendizaje y la educación no formal de los adultos a escala mundial. La conferencia congregará a representantes de los Estados Miembros de la UNESCO, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones de cooperación bilaterales y multilaterales, así como a entidades de la socie-

dad civil, el sector privado y asociaciones de alumnos de todas las regiones del mundo. La UNESCO ha invitado a los gobiernos a que constituyan delegaciones nacionales donde figuren representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como académicos y expertos en educación de adultos. La CONFINTEA VI ha sido precedida por una serie de conferencias regionales, como la que tuvo lugar en México a finales del año pasado, que sirvieron para poner al día nuestros conocimientos sobre el tema en distintos países y regiones y para preparar la documentación que servirá de plataforma para la conferencia de Belém.

La Declaración de Hamburgo definió a la educación de adultos como el cuerpo completo de procesos de aprendizaje mediante los cuales las personas consideradas como adultas en sus respectivas sociedades desarrollan sus habilidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus calificaciones técnicas o profesionales o las vuelcan en direcciones diferentes para satisfacer sus propias necesidades o las de sus sociedades —incluyendo la educación formal, no-formal e informal, aquella que es provista en distintos lugares y para propósitos diversos y a distintos niveles dentro del sistema educativo—evitando restringir el campo de la educación de adultos a la educación no-formal y a los programas especiales de alfabetización.

La educación formal, en la célebre definición elaborada por Phillip Coombs en el marco de la UNESCO en 1972, fue concebida como aquella comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad, mientras que la educación no formal incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños y la educación informal quedaba definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Sirvent, 2006, p. 3).

Estas definiciones, muy útiles en un comienzo, han sido revisadas por la literatura reciente —la autora citada, por ejemplo, prefiere hablar de grados de formalización y aplicarlos a todos los contextos, escolares o no—ya que en la actualidad dificultan más de lo que ayudan para comprender y organizar los distintos tipos de aprendizaje que realizan niños, jóvenes y adultos y las necesidades a las que responden. Existen amplios márgenes de aprendizaje no formal dentro de los contextos formales, mientras que buena parte de la educación no-formal se orienta a facilitar el progreso de los estudiantes jóvenes y adultos dentro del sistema formal de credenciales educativos.

Desde la realización de la CONFINTEA V en Hamburgo, se han sucedido las iniciativas internacionales vinculadas con la alfabetización y la educación básica permanente de adultos, en particular dentro de la educación no formal (o no escolarizada). Dichas iniciativas, a menudo marcadas por conferencias internacionales, se han desarrollado de forma paralela, a veces complementaria (con lamentables superposiciones), pero no necesariamente

de forma coordinada. Lamentablemente, esta atención no ha sido necesariamente acompañada con un nivel alto de apoyo financiero, nacional o internacional. Como ha sido señalado en numerosas ocasiones, los gobiernos y las agencias internacionales, en su afán de concentrar los recursos y la atención política en la expansión de la escolaridad formal, han relegado implícitamente a un segundo y distante lugar a los esfuerzos que, desde el gobierno o desde la sociedad civil, se realizan para incorporar a la población adulta de forma efectiva en la sociedad del conocimiento. Los trabajos preparativos para la próxima CONFINTEA VI muestran claramente la frecuente disociación entre las expresiones retóricas de la voluntad política para integrar y reconocer a la educación de jóvenes y adultos en todos los ámbitos de forma sistemática dentro de las políticas educativas —reconociendo, aún más, cómo ella incide en otros contextos informales de aprendizaje, inclusive aquellos dentro del hogar y crecientemente con la ayuda de tecnologías de información y comunicación— y las realidades del escaso financiamiento público para dichos programas y políticas.

Cabe recordar que el foro educativo mundial de Dakar, en 2000, se realizó con la meta de proveer Educación para Todos hacia el año 2015. Aquel mismo año la Asamblea de las Naciones Unidas adoptó la resolución sobre las Metas de Desarrollo del Milenio, también a ser logradas en el año 2015, mientras que en el año 2002 la UNESCO proclamó la Década de la Alfabetización como medio para reforzar aquellas de la Educación para Todos y las Metas del Desarrollo y poco después se inició la Década del Desarrollo Sostenible. Todas estas iniciativas incluyen planes y propuestas sobre la educación de todos los adultos a lo largo de la vida, con variantes y tonalidades que la literatura especializada ha analizado exhaustivamente. Es inevitable, sin embargo, cierto grado de confusión entre los gobiernos y los principales agentes del cambio educativo —mucho mayor, sin duda, entre los educadores— con respecto a esta proliferación de planes, metas y estrategias, confusión que este documento no intentará dilucidar.

En Uruguay, aunque la educación de adultos tiene antecedentes muy importantes, ella es un tema de abordaje reciente dentro de las políticas gubernamentales. A finales de 2005 se constituyó, dentro de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, el Grupo de Trabajo en Educación No Formal de Adultos, en el que participan distintas instancias fuera de dicho Ministerio, tales como la Administración Nacional de la Educación Pública y el Ministerio de Desarrollo Social, que tiene a su cargo importantes programas en esta área, así como organismos internacionales tales como el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). El concepto adoptado por este grupo es el de “educación para todos durante toda la vida”, desarrollado en el ámbito internacional en las últimas dos décadas.

Este documento se inserta, entonces, dentro de un contexto muy dinámico de propuestas políticas referidas a la educación de adultos, tanto a nivel nacional como internacional, y a su vez reconoce la notoria maduración conceptual y operacional que el área ha experimentado durante las últimas décadas, fruto de los aprendizajes colectivos y de las continuidades culturales

enraizadas en una tradición educativa elaborada a lo largo del siglo pasado, pero sobre todo de los enormes desafíos que plantea el fuerte crecimiento cuantitativo —con serios déficits cualitativos— de la educación formal.

El principal objetivo de este documento es ofrecer una revisión del tema de la educación no formal de jóvenes y adultos —dentro del contexto señalado en los párrafos anteriores— referida a la situación particular de países como Uruguay y algunos otros de América Latina, caracterizada por amplios niveles de cobertura en la educación primera y secundaria aunque con serios problemas de retención y graduación en el nivel secundario, con resultados insatisfactorios en general y fuertes desigualdades en el aprendizaje. Dichos países, además, se han incorporado rápidamente a la revolución en las tecnologías de información y comunicación, con una proporción creciente de la población joven que tiene acceso a las mismas en su entorno, cuando no en sus hogares. El documento se basa en informes recientes de diversos organismos internacionales y en las presentaciones disponibles para la CONFINTEA VI, así como en una revisión selectiva de trabajos académicos recientes, en particular aquellos referidos a nuestra región. Cabe subrayar que no se pretende aquí una cobertura extensiva de los documentos oficiales ni de la literatura académica. El eje de atención a lo largo del documento es la vinculación de la educación no formal (o educación de adultos) dentro de los sistemas nacionales, es decir, con la educación formal, tanto desde la perspectiva de las políticas como de la práctica. Partimos del supuesto de que las principales características del entorno de la educación no formal derivan, por una parte, de las necesidades y potencialidades de aprendizaje de la población adulta (producto de su participación en el sistema educativo formal, en gran medida), y por la otra, de las políticas públicas que las subsidian, regulan y orientan en sus medios y finalidades. En otras palabras, nuestro enfoque privilegia una mirada sobre la educación no formal como respuesta a su entorno, sin mayores elaboraciones sobre sus aspiraciones o ideales.

El documento hace primero una breve caracterización del sector de la educación de jóvenes y adultos en América Latina, los programas y campañas de alfabetización, el surgimiento de algunos sistemas nacionales que ofrecen una segunda oportunidad a los jóvenes y adultos para completar la educación básica, los planes y estrategias actuales de la alfabetización de adultos de la región y los desafíos planteados por las tecnologías de información y comunicación. La segunda parte sustantiva del documento presenta una mirada a vuelo de pájaro de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida actualmente desarrolladas en los países ricos, miembros de la OECD, respecto a la educación de adultos. Finalmente, la última parte del documento discute la situación actual y los escenarios futuros en Uruguay con respecto a la educación de jóvenes y adultos.

2. La educación no formal de jóvenes y adultos en América Latina

2.1 Antecedentes: la lucha contra el analfabetismo.

Hacia mediados del siglo pasado la región había establecido ya modelos de educación comunitaria que tenían visibilidad internacional por su alcance y originalidad. México había desarrollado desde la década de 1920 las llamadas “misiones culturales”, un cuerpo docente transitorio para desarrollar labores educativas en las comunidades rurales e indígenas, ocupándose del mejoramiento profesional de los maestros y de la enseñanza de artes y oficios así como de la alfabetización de adultos, experiencia que después de tres décadas recibió el apoyo de la UNESCO con la creación, en 1951, del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), originalmente orientada a lo que entonces se llamaba “educación fundamental” pero cuya labor se centró en la educación de adultos. El principio básico del modelo de las misiones culturales mexicanas era el trabajo con toda la gama de problemas de la comunidad, desde la salud y la educación hasta los problemas de las técnicas de producción agrícola, las actividades artesanales y la construcción, de tal forma que el alfabetismo fuera una herramienta incorporada a la vida de la comunidad.

Otro modelo para la educación rural indígena fue iniciado en Bolivia en 1931, en el Ayllu de Warisata. A diferencia del anterior, el modelo boliviano se basó en un acuerdo entre el gobierno nacional y la comunidad indígena o Ayllu por el cual éste hacía el aporte necesario para construir una escuela y aquél proporcionaba los docentes, dando lugar al desarrollo de la educación indígena cuyos fundamentos fueron aprobados en el Primer Congreso Indigenista, realizado en México en 1940. Tanto en un caso como en el otro, los modelos desarrollados tenían un fuerte sustento ideológico de movilización política de la población campesina indígena –con un reconocimiento fuerte que la alfabetización debía apoyarse en el contexto social inmediato de los individuos– sustento que se debilitó cuando los respectivos gobiernos cambiaron de dirección política, aunque en el caso mexicano tuvo un impacto más de largo plazo en la organización de la educación de adultos.

Dichos modelos comunitarios estaban diseñados para llegar a donde la escuela pública o privada de aquel entonces no podía hacerlo: las áreas rurales, a menudo con alta densidad de población indígena monolingüe, donde se concentraba la mitad o más de la población. Pretendía alfabetizar en castellano, entrenar en las artes y oficios, mejorar los conocimientos agrícolas, pero también incorporar cultural y políticamente a la sociedad nacional. Pero también estaban dirigidos a formar los docentes apropiados para eventualmente expandir la escolarización formal en dichas áreas.

Los programas de alfabetización y de educación popular que desde la sociedad civil tomaron vuelo en la región en la segunda mitad del siglo pasado, ya en un contexto de plena ampliación de la escuela pública que comenzaba a hacer efectiva la escolaridad obligatoria de las nuevas generaciones, fueron frecuentemente diseñados no solo para incrementar las ta-

sas de alfabetismo adulto con sentido de formación ciudadana sino también elevar la conciencia ciudadana y la contestación social y política. Muchas organizaciones se involucraron en dichos programas —las iglesias católicas y protestantes, pero también las fuerzas armadas, los ministerios nacionales de educación, las comunidades locales y organizaciones privadas—pero rara vez pudieron ser replicados a escala nacional (La Belle, 2000). De mayor transcendencia fueron los movimientos de activistas en áreas de extrema pobreza, a menudo bajo la inspiración de las ideas de Paulo Freire sobre la pedagogía del oprimido, que encontraban que el sistema educativo formal tendía a imponer el silencio y la pasividad y a acallar las críticas al sistema. Aunque en su mayor parte los programas fueron promovidos por activistas políticos en áreas marginales, tanto rurales como urbanas, el mismo cuerpo de ideas sirvió de orientación también para la campaña masiva lanzada por el gobierno revolucionario cubano poco después de asumir el poder, a principios de los años sesenta. Programas de inspiración semejante fueron encarados en vinculación con otros procesos revolucionarios, como los de América Central. Pero unos y otros —aquellos basados en movimientos sociales contestatarios y los sostenidos por gobiernos revolucionarios—sufrieron la fuerte impronta de la guerra fría y sus consecuencias para la región.

La pedagogía de Paulo Freire y de los movimientos de base tuvo su contrapartida gubernamental de corte desarrollista, en el Brasil, con el programa masivo lanzado por el gobierno federal en asociación con los gobiernos municipales en 1967. El MOBREAL, presentado como opción alternativa, a pesar de los ingentes recursos volcados a la alfabetización de adultos, logró resultados poco convincentes en relación al tamaño del esfuerzo. En otros países, como Bolivia, cada cambio político encontraba a los nuevos gobernantes en la necesidad de reinventar los programas de alfabetización, mientras que numerosas iniciativas desde la sociedad civil nunca lograban una escala necesaria para tener un impacto nacional o incluso regional. En uno y otro caso, la idea de las campañas como esfuerzo intensivo pero temporario, sin un seguimiento sistemático ni incorporación dentro de los programas de desarrollo más amplios, fue la prevaleciente y, en líneas generales, con impactos limitados.

2.2 La fase contemporánea: los grandes programas nacionales de educación de adultos.

Los programas masivos de alfabetización de adultos, a pesar de las numerosas críticas, no han sido abandonados, pero han tomado en décadas recientes orientaciones claramente distintas, producto del nuevo contexto político pero también de los cambios sociales y demográficos que inciden sobre la demanda educativa. Esta última toma nuevas expresiones dada la ampliación de la cobertura en la educación básica en toda la región, que ha sido exitosa pero ha dejado, por un lado, en situación de marginalidad a aquellos sectores donde la tasa de escolarización es aún baja, y por el otro, a los jóvenes y adultos que pretenden una segunda oportunidad para completar sus estudios básicos o adquirir una formación técnica o profesional.

En el Brasil, el programa de Alfabetización Solidaria, organizado inicialmente como un Foro de la sociedad civil en 1995, desarrolló a partir de 1997 una colaboración efectiva entre gobierno, sociedad civil y empresa privada para entrenar, dentro de las universidades, a jóvenes líderes de las comunidades para prepararse en módulos intensivos de un mes, seguidos por cuatro meses en las comunidades, para formarse como alfabetizadores. En doce años el programa atendió a 5.4 millones de personas y capacitó a cerca de 250 mil alfabetizadores, trabajando en los municipios con mayores índices de pobreza y con la población de bajos ingresos de las grandes áreas metropolitanas, en colaboración con 76 instituciones de educación superior y 150 empresas y organizaciones de la sociedad civil. Una evaluación reciente muestra un impacto significativo del programa sobre la vida de los alfabetizados, más allá del logro inicial, así como la de los alfabetizadores. El impacto es igualmente profundo en las comunidades y las instituciones de educación superior que participan.

Otro programa de gran escala nacional es el de México, donde el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, una institución educativa del gobierno federal fundada en 1981 atiende a personas mayores de 15 años que por alguna situación no tuvieron la oportunidad de aprender a leer o a escribir y prepara a quienes no han concluido su escolaridad primaria o secundaria para terminarla. Organismo descentralizado de la administración pública federal, el INEA trabaja mediante convenios de coordinación con los gobiernos estatales para la descentralización de los servicios de educación para adultos, por lo que el INEA se asume como un organismo técnico, normativo y rector de la educación para adultos que acredita la educación básica proporcionada por los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA). Asimismo el INEA es el encargado de combatir el rezago educativo para lograr una mejor forma de vida y de nuevas oportunidades para las personas jóvenes y adultas. Al igual que Alfabetización Solidaria, el INEA ha ampliado notoriamente el uso de servicios en línea –en particular los módulos del programa Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, accesibles por computadoras en las plazas comunitarias-- y atiende actualmente a 1.3 millones de personas, la mitad de las cuales cursa estudios secundarios.

Además del INEA, en México opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado en 1971 y ampliado en 1982 con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como a la difusión de la cultura mexicana en el exterior. El CONAFE, mediante el programa de Educación Comunitaria ofrece una alternativa educativa para las comunidades dispersas y de poca población, y desarrolla cinco Programas Compensatorios orientados a revertir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena, apoyados por el gobierno federal con préstamos del BID y del Banco Mundial.

Finalmente, en México opera también desde 1968 Telesecundaria, que ofrece distintas modalidades de educación secundaria (general, para trabajadores, tecnológica industrial, agropecuaria y pesquera) ofrece a la población

que no tiene acceso a secundarias tradicionales, un servicio educativo con resultados similares, pero apoyado en los medios de comunicación masiva. Telesecundaria atiende la demanda de educación secundaria, con dos emisiones diarias, en zonas donde por razones geográficas y económicas, no es posible establecer secundarias generales o técnicas, ya que desde 1993 ella es obligatoria.

Una evaluación reciente de Telesecundaria, CONAFE y Programas Compensatorios señala que, paradójicamente, a pensar que dichos programas son reconocidos internacionalmente como modelos de innovación educativa mediante el uso de tecnologías modernas, son a menudo percibidos por los propios usuarios, por la Secretaría de Educación Pública y por la sociedad en su conjunto como ofertas de segunda categoría, programas remediales, pobres y para pobres, que no alcanzan los mismos estándares de las escuelas públicas “regulares” (Torres y Tenti Fanfani, 2000). Los instructores comunitarios, a su vez, son vistos con desconfianza por los maestros del sistema regular, existiendo a menudo tensiones entre uno y otro. Los autores subrayan que, en México como en otras partes del mundo, el sistema escolar formal, a pesar de las críticas que ha sufrido, continúa siendo la “norma” respecto de la cual se comparan los otros, que aparecen como “desviaciones” de la norma en vez de ser tratados como innovaciones que se adaptan bien, con resultados equivalentes, para poblaciones cuyas necesidades no son atendidas por el sistema formal.

2.3 Los planes y programas regionales de educación de adultos.

Los programas nacionales de gran escala, como los de Brasil y México, son solo parte de la experiencia latinoamericana de planes, políticas y campañas de educación de adultos, orientados en su mayoría a los jóvenes y adultos que buscan una segunda oportunidad de completar sus estudios básicos por una vía alternativa. A nivel regional, será útil revisar brevemente los planes más recientes involucrando a un conjunto de países, ya sea aquellas promovidas por organismos intergubernamentales, como la UNESCO, ya sea como parte de programas más amplios o restringidos a la región, así como otras basadas en los esfuerzos de organizaciones civiles.

Es necesario recordar que las políticas de educación de adultos fueron impulsadas en la región durante por el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, lanzado en 1979 y coordinado por la oficina regional para la educación de la UNESCO. Este plan propuso tres objetivos para el desarrollo de la educación: la eliminación del analfabetismo, la extensión de la educación básica de 8 a 10 años y el mejoramiento de la calidad de la educación básica. La Red de Alfabetización, creada en 1985 como parte de dicho proyecto, puso en marcha una colaboración regional activa en el área. Sin embargo, la fuerte crisis económica regional de la década de 1980 limitó los alcances de estos esfuerzos. El Proyecto Principal, que se desarrolló a lo largo de las dos últimas décadas del siglo pasado, dejó un legado importantísimo de experiencias, análisis y reflexiones pero, en parte debido a la crisis

económica de los años 80, y en parte por el énfasis predominante en la escolaridad básica formal y la ampliación de la cobertura y mejoría de la calidad de la educación que ella brinda a los grupos de edad correspondientes, no logró las metas deseadas en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), acordado por los ministros de educación de la región en noviembre del año 2002, fue de alguna forma la continuación lógica del Proyecto Principal, lanzado con miras a alcanzar las metas propuestas en el Foro Mundial de Educación Dakar, Senegal, en 2000. Este programa de la UNESCO en la región, inserto dentro de las iniciativas globales de promoción y monitoreo de la Educación para Todos, ha servido para redefinir y actualizar los contenidos de la alfabetización para el siglo XXI. En este contexto, la alfabetización debe ser comprendida como un proceso continuo que requiere un aprendizaje y una aplicación permanente, borrando las líneas demarcatorias rígidas que distinguían al alfabetismo del analfabetismo y colocándola dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en Montevideo en 2006, aprobó el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el período 2007-2015. El Plan establece una estrategia multilateral compartida por los países de la región iberoamericana con el objetivo común de universalizar la alfabetización y la educación básica para los jóvenes y adultos que no tuvieron esa oportunidad, respetando las experiencias previas de los países. Los objetivos principales son los de desarrollar planes nacionales dirigidos a obtener la certificación de la educación básica para toda la población adulta, favoreciendo así su inserción social y laboral, instalando un concepto renovado de la alfabetización que integre ese proceso inicial de aprendizaje con nuevos objetivos y contenidos adecuados a los cambios sociales y tecnológicos. Para ello, el Plan propone destinar y consolidar en los presupuestos nacionales una financiación suficiente para la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos. La sostenibilidad del Plan debe garantizarse mediante distintos aportes, entre los cuales el fundamental procede de los estados como primeros responsables de la alfabetización de sus ciudadanos, destinando al menos el 3% del gasto educativo nacional a los programas de alfabetización de jóvenes y adultos, tal como fuera establecido en la CONFINTEA V, en Hamburgo, 1997. Cuando dichos recursos no sean suficientes, los países buscarán complementarlos con recursos procedentes de la cooperación internacional.

Estos planes para la región, uno sostenido desde un foro global (Educación para Todos), dentro del marco de UNESCO, el otro en el marco de la región iberoamericana, tienen muchos puntos en común, reconociendo la necesidad de asegurar la educación básica para toda la población. Las posibilidades de lograr los objetivos propuestos, sin embargo, deben ser evaluadas en el contexto de los planes anteriores y de sus dificultades para incrementar y coordinar recursos en la dirección propuesta. Como ha sido señalado por

María Rosa Torres³, ni el Proyecto Principal de Educación (1980-2000) ni la primera década de Educación para Todos (1990-2000) lograron aproximarse a las metas trazadas y los avances desde entonces son poco alentadores. Afirma esta autora, "...hoy no basta con alfabetización, el objetivo ya no es eliminar o reducir estadísticamente el analfabetismo, sino asegurar a toda la población la posibilidad de acceder a la cultura escrita y a una educación básica de calidad, útil para la vida, para el trabajo, para seguir aprendiendo, para su incorporación ciudadana plena...no es solo un problema presupuestario y de financiamiento —en el que suelen centrarse las preocupaciones— sino de muchas y muy complejas dimensiones: humanas, políticas, técnicas, pedagógicas, organizativas, de planificación, de investigación, de ejecución. Recordemos, para empezar, que no toda persona joven o adulta está interesada en alfabetizarse, mucho menos en completar un programa escolarizado de educación básica. El desafío es por ello organizar ofertas educativas diversificadas —formales, no-formales e informales— capaces de responder a las necesidades básicas de aprendizaje también diversas de la población”.

2.4 Una visión desde las prácticas: los programas de educación de adultos en acción.

Una lectura del campo de la educación no formal de jóvenes y adultos realizada exclusivamente desde los planes gubernamentales o de los organismos intergubernamentales corre el riesgo de perder de vista qué sucede en la práctica en distintos contextos nacionales. Por esta razón, en esta sección haremos un breve recorrido de los principales hallazgos encontrados por un estudio reciente de dichas prácticas en diversos países de la región, conducido por María Rosa Torres (2008), y otro igualmente resumido de la situación en Uruguay, tal como ha sido relatada en el trabajo preparativo para la CONFINTEA VI por Pilar Ubilla (Ubilla, 2008).

Torres llevó a cabo visitas breves de campo en nueve países de América Latina y el Caribe entre 2006 y 2007. La mayoría de los programas visitados eran gubernamentales —a distintos niveles de gobierno— aunque también contaban con financiamiento y asistencia técnica de organismos intergubernamentales, tales como UNESCO, UNICEF, UNFPA, OEI y la Unión Europea. Otros estaban en manos de movimientos sociales, organizaciones sin fines de lucro de corte internacional y, en dos casos, por sindicatos docentes. Los programas visitados se localizaban en las ciudades, en la periferia urbana o en áreas rurales accesibles y de alta densidad. La población rural en áreas remotas o de población indígenas —con algunas excepciones— fueron omitidos en el recorrido y, en opinión de la autora, son normalmente relegados por los planes nacionales o de organismos internacionales. Entre aquellos sostenidos por planes nacionales, los ministerios de educación tenían el papel predominante, excepto en el caso uruguayo donde el programa de referencia está a cargo del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

³ “Educación para Todos y el Plan Iberoamericano: Una visión y un plan integrados de educación básica de jóvenes y adultos”, <http://www.fronesis.org/documentos/educacion-para-todos-plan-iberoamericano.pdf>

Torres encontró algunos programas internacionales con presencia en todos o casi todos los nueve países visitados. El caso más notorio, en rápida ampliación mientras se realizaba el estudio, es el programa Yo sí Puedo, coordinado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de La Habana, por intermedio de su Cátedra y Centro para la alfabetización de jóvenes y adultos, que cuenta con centenares de especialistas y colaboradores entrenados en las 15 cátedras de alfabetización de adultos que radican en todos los institutos pedagógicos cubanos. Con leves variaciones según los países donde se implementa, el programa Yo Sí Puedo utiliza parámetros semejantes, hace uso intensivo del equipo tecnológico (básicamente, televisores y clases en videos) que distribuye a los centros de alfabetización y son utilizados por facilitadores, que normalmente son entrenados sumariamente, sin muchos materiales escritos más allá del texto básico de alfabetización (que utiliza el método de identificar las letras con números). La alfabetización es entendida como la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura, que deben ser incorporadas en unas pocas semanas y el programa enfatiza el monitoreo estadístico cuidadoso⁴.

Un segundo programa internacional de extensa difusión en la región es el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, rama del movimiento Fe y Alegría –obra social de la Compañía de Jesús fundada en Venezuela en los años 1950 que funciona en numerosos países de la región--“...cuya acción se dirige a los adultos que no tuvieron la oportunidad de educarse y formarse en sus primeros años y que, sin dejar sus ocupaciones habituales, tienen la voluntad y la decisión de superarse para alcanzar un futuro mejor”⁵. La metodología ECCA –desarrollada originalmente en España y adaptada por el Instituto Radiofónico a cada uno de los 15 países donde trabaja -- está basada en el uso sincronizado de tres elementos: clase grabada, material impreso y clase personal (impartida por el profesor/tutor). El material impreso se completa al mismo tiempo que el alumno escucha la explicación del profesor en clase grabada. Después, los estudiantes se reúnen en grupos una vez a la semana asistidos por la presencia de un tutor personal para aclarar dudas. Este método de trabajo está específicamente diseñado para adultos que desean ampliar su formación o reciclarse en aspectos que les ayudarán a encontrar empleo. Ha sido también preparado para aquellos que buscan formación continuada para mejorar su propio desarrollo social y personal. Se orienta a ofrecer una educación integral al adulto, procurando tanto la formación académica científica como la formación humanística, para que el adulto alcance su autorrealización, se convierta en el protagonista de su existencia y sea un agente transformador de la sociedad.

Finalmente, cabe mencionar al PAEBA, un tercer programa internacional producto de la cooperación iberoamericana liderada por el gobierno de España, iniciado en los años 90 en varios países centroamericanos y caribeños y que se ha extendido más recientemente a Paraguay y Perú, con una cobertura total de cerca del millón de adultos que han participado en sus programas. Al igual que las experiencias internacionales ya mencionadas, el

4 En Uruguay el programa “En el País de Varela, Yo, Si Puedo” se lleva a cabo desde 2007 en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social, en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública.

5 http://www.geocities.com/irfeyal/m_movimiento_fe_y_alegría.html

PAEBA ha desarrollado un modelo pedagógico propio que incorpora el uso de nuevas tecnologías y, pese a responder a un diseño común, ha tendido a adaptarse a las realidades de cada país donde funciona. La ausencia de instrumentos de seguimiento, evaluación y registro de resultados, así como la fuerte dependencia del apoyo financiero español, son algunas de las limitaciones del PAEBA que han sido anotadas en la literatura (Ortiz Murillo, 2007).

Este panorama regional, sin duda selectivo, pone de manifiesto la presencia de acciones internacionales diversas —una promocionada internacionalmente desde principios de esta década por el gobierno cubano, a través de una institución académica, en colaboración con gobiernos y organizaciones locales; otra producto del accionar de la Compañía de Jesús mediante una red regional descentralizada fundada en América Latina hace cincuenta años y con raíces en la sociedad civil de cada país; la tercera resultado de la cooperación iberoamericana desde los años 90, financiada por el gobierno español en asociación con algunos gobiernos de la región—que, a pesar del desarrollo de métodos propios y la adaptación única de cada uno de ellas a las distintas realidades nacionales, muestran fuertes semejanzas en sus enfoques, en el uso de materiales grabados para la radio o la televisión, en la población sobre la cual focalizan y, lamentablemente, en la escasa evidencia disponible sobre los resultados a largo plazo de sus programas sobre las personas y las comunidades donde ellas radican. En contrapartida, según la autora antes mencionada, una mirada desde el campo encuentra baja información y visibilidad de los esfuerzos de la Década del Alfabetismo (2003-2012) coordinados por UNESCO, así como cierta confusión y superposición de iniciativas como Educación para Todos, CONFINTEA VI, LIFE y la Década del Alfabetismo (Torres, 2008, p. 555).

Las limitaciones más serias de los programas, sin embargo, tienen que ver con el énfasis en la lectura, con descuido de la escritura, tanto en el uso de materiales, métodos, infraestructura y entrenamiento de facilitadores. Éstos, además, funcionan en ausencia de los maestros, que aparecen indirectamente en programas grabados para radio o y crecientemente televisión. Por otro lado, la incorporación de tecnologías nuevas —en particular, la computadora y sus programas—está limitada a algunos programas, como ser las plazas comunitarias de México, tema que retomaremos más adelante.

2.5 El desafío de las nuevas tecnologías.

El alfabetismo informático se ha constituido en una nueva meta de los programas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, mientras se introduce con mayor rapidez —aunque aún de forma muy desigual—en los programas regulares de educación básica en la región. Ya mencionamos al libre acceso de las computadoras en las Plazas Comunitarias, que se han expandido por todo el territorio nacional mexicano. Hoy en día todos reconocen que el alfabetismo informático facilita de forma crucial el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que las personas incorporan por ese medio la capacidad para buscar nuevos contenidos, ya sea conocimientos como habilidades y

valores que les permiten la independencia en el aprendizaje. Las personas que aprenden mediante el uso de la informática logran mayor autonomía en el aprendizaje y utilizan con mayor frecuencia sus capacidades críticas. Por estas razones, la incorporación del alfabetismo informático en la escuela se ha vuelto una prioridad en todos los programas de reforma de la educación básica tanto como en los programas de educación de jóvenes y adultos. Las brechas generacionales, sin embargo, constituyen un desafío importante para la plena incorporación de los trabajadores adultos en los nuevos procesos de trabajo de la economía del conocimiento.

Un estudio de tendencias recientes en Chile⁶ indica que, en la población escolar urbana, los alumnos que no se conectan (desde el hogar, el colegio o lugares públicos pagados) son apenas un 4%, una tercera parte de los no conectados en 2004. En la generación de los padres, en cambio, solo un 55% accede a la Red, con significativas diferencias entre los grupos socioeconómicos. Dos terceras partes de los alumnos se declaran “expertos” en el manejo del Internet, mientras que los que declaran no saber “navegar” ha disminuido casi a la mitad durante el último quinquenio. La confianza de los jóvenes en este área ha aumentado en todo tipo de colegios, tanto entre mujeres como entre hombres y en todos los estratos socio-económicos, habiéndose reducido la brecha de confianza entre los dos grupos extremos de 51 a 35 puntos porcentuales. Por el contrario, la diferencia entre padres e hijos en este indicador de autopercepción de conocimiento de Internet ha aumentado en 21 puntos porcentuales entre quienes en una y la otra generación declara tener un dominio alto de Internet. Los usos de la red, como puede suponerse, son muy distintos entre las generaciones. Los jóvenes usan al Internet como un medio para investigar sobre un tema, para comunicarse, como herramienta de trabajo y estudio, medio de conocimiento, vinculación con su grupo y medio de entretenimiento. Dos de cada tres alumnos estiman que un mayor conocimiento de Internet permite tener cultura general, continuar estudios en la universidad, acceder a un mejor trabajo o empleo y saber relacionarse con los demás.

Chile es un país con alta conectividad dentro de la región, pero seguramente las brechas mayores, según grupo de edad y por niveles de educación, son semejantes a las de otros países. Las personas jóvenes y adultos que no han completado la educación básica, aunque también se incorporan a la cultura informática de forma progresiva, encuentran barreras importantes al respecto que tienen consecuencias fundamentales para su incorporación efectiva como ciudadanos y trabajadores y, en estrecha vinculación con esas dimensiones, su capacidad para el aprendizaje a lo largo de la vida es muy restringida. Para ellos, la alfabetización informática es una vía fundamental de acceso al aprendizaje.

Una revisión reciente (Wagner y Kozma, 2003) sobre el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación de adultos, en particular en poblaciones pobres, sostiene que el problema principal en la alfabetización informática es la calidad de los programas en su relación

6 Datos de José J. Bruner, “Los escolares chilenos y sus padres en la Galaxia Internet”, bajado de <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbruner/>

con las necesidades de los jóvenes y adultos. Las dificultades con muchos programas y campañas nacionales se originan en la necesidad de conseguir resultados rápidos y obtener economías de escala engañosas (p. 57). Los autores llegan a una serie de recomendaciones que pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

Aún en las poblaciones más pobres, las TIC ya son demasiado baratas como para ignorarlas;

Su uso puede ser aún más eficiente en relación al costo en esas poblaciones que en otras;

El uso de las herramientas TIC debe estar orientado a las necesidades de los usuarios y ser sensible al contexto cultural y lingüístico;

La alfabetización y las tecnologías son cada vez más interdependientes;

Los programas basados en las TIC deben reforzar los programas existentes, en particular los de la educación pública;

La participación del sector privado en este campo es imprescindible, más aún que en cualquier otra área de la educación;

Para desarrollar programas efectivos, es importante focalizarlos de tal forma de evitar servir solo a aquellos a los que se llega más fácilmente.

3. El aprendizaje a lo largo de la vida: Perspectivas y tendencias en los países desarrollados

En 1972, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, por encargo de la UNESCO y bajo la dirección de Edgar Faure, produjo el informe que instaló los conceptos de “educación a lo largo de la vida” (o educación permanente) y la “sociedad del aprendizaje” (UNESCO, 1972), aunque cabe notar que ya en 1965 el comité de la UNESCO para educación de adultos había recomendado que la organización adoptara el primero (Boshier, 1998). El informe Faure lo introdujo como la piedra angular de las políticas educativas, mientras que la idea de la sociedad del aprendizaje era parte de la estrategia dirigida a comprometer a la sociedad como un todo con la educación. El informe se distanciaba frontalmente de la idea de la educación como un sector diferenciado de la sociedad y se oponía a la compartimentación entre momentos para aprender y momentos para vivir, ideas que se habían instalado en la conciencia pública durante el siglo anterior con la extensión de la escolarización obligatoria a la mayoría de los países del mundo y a un rango de edades cada vez más amplio. La Comisión de la UNESCO puso en cuestión el monopolio de la educación institucionalizada sobre el aprendizaje, insistiendo que cualquier tipo de institución puede ser usada con propósitos educativos en la construcción de una sociedad del aprendizaje y colocó al aprendiz, antes que a la institución o al maestro, en el centro de la educación, insistiendo que los resultados del proceso eran más importantes que el itinerario seguido por el aprendiz.

El Informe Faure está organizado alrededor de tres conceptos básicos: un eje vertical, que incluye a las personas desde el nacimiento a la muerte;

un eje horizontal, que señala el grado de formalidad del contexto del aprendizaje; y una tercera dimensión referida a la democratización del sistema educativo. Aunque ellos permanecen hasta la actualidad como ideas clave, las definiciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y su vinculación con la educación de adultos, así como la educación continua, fueron cambiando considerablemente desde las propuestas de finales de los años sesenta y principios de los setenta, en particular aquellas promovidas por la UNESCO como medio de reestructurar la educación con una perspectiva humanista, hasta el predominio reciente de las metas centradas en la preparación de la fuerza de trabajo.

En la mayoría de los países ricos, el núcleo principal de los programas de la educación a lo largo de la vida se vinculó desde un inicio con las instituciones de educación postsecundaria, una continuación de los debates sobre la educación continua y la educación de adultos, que se expandieron con la creación de los programas “abiertos”, en particular a distancia, cuyo ejemplo arquetípico es la Universidad Abierta británica. Ésta se constituyó en un modelo para la mayoría de los programas de educación a distancia en el mundo, cuyos cursos de acceso flexible y abierto están diseñados para responder a los perfiles y antecedentes diversos de los estudiantes, independientemente de sus credenciales formales, y el creciente uso de tecnologías modernas.

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se basa en tres atributos relativamente novedosos en la historia de la educación: primero, se trata de procesos que ocurren a todo lo largo de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Segundo, estos procesos tienen lugar en contextos muy diferentes (o, como suele afirmarse, a lo ancho de la vida de las personas). Y tercero, ellos centran la atención en los aprendizajes, en vez de limitarse a la educación. Pero, como muchos autores han señalado, el desarrollo de una estrategia de aprendizaje (y no ya solo de educación) crea serios dilemas ya que el concepto es tan amplio que pueden incluir toda la vida cotidiana, con el serio riesgo de perder de vista las cuestiones fundamentales para las políticas públicas. En los hechos, éstas tienen que responder a las necesidades de los adultos —en particular aquellas que no son satisfechas por los programas sistemáticos, acumulativos y formales de las escuelas— en el contexto de otras necesidades (por ejemplo, la de un ingreso laboral) y teniendo en cuenta que son necesidades que deben ser sentidas por los mismos sujetos ya que el aprendizaje depende de la inversión voluntaria de tiempo —con un costo de oportunidad que puede ser alto— y dinero, por más que las ofertas sean “gratuitas”. De allí que los documentos recientes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida subrayen que ésta depende de las personas beneficiadas que, en última instancia, son las responsables por el seguimiento de sus propios aprendizajes.

La necesidad de encarar políticas nacionales de aprendizaje a lo largo de la vida es actualmente compartida por la mayoría de los países, estableciendo mecanismos de consulta como el Memorándum sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Comunidad Europea, firmado en 2000, que no focaliza más en las instituciones de educación superior ni tiene, como fuera el caso en las dos décadas anteriores, un desvío claramente economicista de

entrenamiento para la fuerza de trabajo. Dicho documento indica un cambio de paradigma frente a dicho enfoque, enfatizando la importancia por igual de las dos metas más ambiciosas del aprendizaje: la promoción de una ciudadanía activa tanto como la mejoría de las oportunidades de empleo productivo.

En la mayoría de los países ricos, las políticas nacionales de educación de adultos comprenden una agenda doble: por una parte, metas u objetivos de inclusión social, que enfatizan la necesidad de sistemas flexibles de acceso y la diversidad de criterios para distintos perfiles de estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades particulares de distintos grupos (definidos por las características usuales de origen étnico o nacional, el género, la edad, la localización, etc.); por la otra, la mejoría de la competitividad económica a nivel nacional, que focaliza en la necesidad de actualizar de forma eficiente el conocimiento y las habilidades profesionales de la fuerza de trabajo adulta, normalmente definida e implementada en colaboración con los sectores directamente interesados. Las instituciones de educación superior, que con las reformas de las últimas décadas han tendido a responder a las demandas del mercado, desarrollaron en muchos países un diálogo activo con empleadores, sindicatos y asociaciones profesionales, de tal forma que en Europa cerca de dos terceras partes de las instituciones actualmente tienen programas que responden a dichas demandas y casi la mitad de los programas fueron creados en forma conjunta con representantes de los grupos de intereses en el área de la economía.

Sin embargo, muchos observadores en Europa y Norte América han notado que la provisión de servicios de aprendizaje de educación a lo largo de la vida —como era el caso de los programas de educación continua— suelen ocupar un lugar marginal dentro de las instituciones de educación superior, con baja integración en el conjunto de estrategias y procesos de decisión de las mismas. Además, en países como Estados Unidos, donde el pago de aranceles —normalmente subsidiados por el estado o los empleadores— es un medio importante de financiamiento de dichas instituciones, los programas de referencia tienden a convertirse en importantes fuentes de ingresos institucionales.

Aparte de estos elementos en común —la doble agenda centrada en la formación ciudadana tanto como aquella de la fuerza de trabajo, los programas universales así como aquellos que amplían el acceso a los grupos marginados, y la apelación a la responsabilidad individual de los adultos por su propio aprendizaje— las políticas nacionales difieren considerablemente entre los países de la OECD. Estas diferencias suelen responder a los antecedentes históricos en la conformación de las ofertas específicas en la educación de adultos, a la desigual participación de distintos sectores (empresariales, sindicales, profesionales, educativos) en la conformación de dichas ofertas, y más genéricamente a la evolución reciente de las políticas sociales dentro de las cuales se enmarca, con mayor o menor precisión, la política de educación de adultos. Algunos autores, como Kjell Rubenson, han observado cambios a lo largo de las últimas décadas en el clima político que han llevado a que los enfoques de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida hayan pasado de una fase más “estatista”, propia de los años sesenta y principios de los se-

tenta, a otra centrada en el papel de la “sociedad civil” en la conformación de las ofertas y finalmente a la retórica predominante del “mercado”. Otros, en cambio, ven cómo estos enfoques son adoptados con preferencia en distintos países, aunque una mezcla de ellos sea lo más usual.

Al igual de lo que ocurre con los sistemas educativos formales, las ofertas específicas de educación de adultos en los países europeos, dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, han acusado el impacto de los acuerdos internacionales, en particular el llamado “proceso de Bolonia”, y el de los documentos emanados de las agencias supranacionales. Sin embargo, una análisis reciente muestra que no existe un solo modelo entre los países miembros de la Unión Europea sino que, en asuntos que se refieren a la regulación y al gobierno de la educación no formal de adultos, existen de hecho tres tipos principales de modelos (Prokou, 2008).

El primer modelo, ejemplificado por Gran Bretaña, parte de la dinámica de la demanda. Las reformas de los años 1980 y 1990, orientadas a reducir la participación del estado y la desregulación de los servicios, promovió la cooperación entre instituciones educativas, especialmente las de educación terciaria, y el sector privado. Este modelo enfatiza la formación para el trabajo, como respuesta a los cambios en el mundo del trabajo y las nuevas demandas de habilidades. La educación de adultos tendió a institucionalizarse y se convirtió, paradójicamente, en educación formal para estudiantes no formales (es decir, fuera del rango tradicional de edades o sin los requisitos formales para el entrenamiento a niveles más altos), con sistemas propios de acreditación. Las ofertas, muy a menudo producidas con fines de lucro, son reguladas por consejos intermedios que se constituyeron en los principales cuerpos para planificar y regular la educación y el entrenamiento a nivel local (Training and Enterprise Councils). En este modelo, la participación subsidiada por las empresas se produce mediante el otorgamiento de cupones de aprendizaje a los candidatos calificados, dejando la responsabilidad final de las decisiones de aprendizaje a los mismos.

Un segundo modelo, característico de los países escandinavos y en particular de Suecia, se conformó por la transición a sistemas menos centralizados y regulados de coordinación estatal que promovió asociaciones voluntarias con una variedad de organizaciones para el aprendizaje: educación comunitaria de adultos, escuelas secundarias populares, institutos vocacionales acreditados, etc., que atienden las necesidades individuales, generalmente vinculadas con el empleo, bajo fuertes subsidios estatales, bajo control local. Este modelo reconoce las limitaciones del mercado (que tiende a acumular desigualdades en el acceso a oportunidades de aprendizaje a las oportunidades de empleo), pero también las del financiamiento y regulación universales por medio de un estado centralizado.

El tercer modelo, que la autora ejemplifica con su propio país, Grecia, es el más “estatista”, con fuerte control del gobierno central, tal como se da en el sistema educativo formal. A pesar que muchas decisiones y responsabilidades son delegadas al nivel institucional, el gobierno central mantiene un control importante sobre las ofertas educativas por intermedio de cuerpos ejecutivos para la formación técnica vocacional.

En cualquiera de los tres modelos —aunque sin duda de forma más notoria en el primero— el principio organizador de las políticas es que los adultos son, en última instancia, responsables por las decisiones sobre los cursos de aprendizaje que necesitan y cuándo pueden tomarlos. En la mayoría de los casos, también se acepta que ellos deben hacerse cargo, al menos en parte, del costo de los mismos, mientras que los gobiernos subsidian a los sectores sociales carenciados y las empresas suelen financiar el aprendizaje de los trabajadores.

Por último, cabe recordar que la revolución en las tecnologías de información y comunicación alteró fundamentalmente las ofertas de aprendizaje a lo largo de la vida, incrementando de forma notoria la autonomía de los adultos que han incorporado las habilidades básicas para el uso de las mismas. Un estudio de la Comunidad Europea (Punie et al, 2008) indica que el uso de tecnologías en el aprendizaje está más extendido en la educación terciaria, aunque los cursos vocacionales y de entrenamiento le siguen muy de cerca. El informe considera que el uso de medios electrónicos en la formación y el aprendizaje continuos es aún bajo en comparación, pero destaca que esta estimación no se aplica a los aprendizajes menos formales que tienen lugar a menudo en el ámbito del hogar y otros contextos fuera del sistema educativo. La distribución geográfica del uso de medios electrónicos, como es de suponerse, sigue de cerca la difusión de dichas tecnologías en el continente, que es extremadamente alta en los países nórdicos y aún relativamente baja entre los nuevos estados miembro de la Comunidad y en los países del sur europeo (p. 20).

4. La educación no formal y la educación de jóvenes y adultos en Uruguay: los desafíos para la política educativa

En un informe reciente sobre el Uruguay preparatorio para la CONFINTEA VI, la autora distingue las acciones del Estado, ya sea dentro o fuera de la educación formal, de las acciones de la sociedad civil (Ubillas, 2008). Las acciones del Estado tienen lugar mediante diversas ofertas, formales y menos formales, que se gestionan en distintos ámbitos del gobierno nacional: el educativo, que tiene a su vez distintas instancias autónomas de decisión y gestión; el laboral, gestionado por la Junta Nacional de Empleo dentro del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; el de los planes de emergencia, liderados por el Ministerio de Desarrollo Social, en colaboración con la red internacional “Yo, Sí Puedo” a la que ya hemos hecho referencia; y otros ámbitos específicos a los sectores agrícola y ganadero, de la salud, etc. Muchos de estos programas se hacen en colaboración con organizaciones no gubernamentales. Por otra parte, la autora mencionada incluye, de forma selectiva, algunas acciones de la sociedad civil dentro de la educación de jóvenes y adultos, describiendo con algún detalle 11 instituciones que tienen programas focalizados en esta área. Entre ellos, cabe mencionar instituciones vinculadas con la central única de trabajadores (Instituto Cuesta Duarte) y con el cooperativismo de vivienda por ayuda mutua. Otras tienen un foco en segmentos

de la población adulta femenina —como la Red de Educación Popular entre Mujeres, el Plenario de Mujeres Uruguayas— o la población rural, como la Asociación de Mujeres Rurales del Uruguay y el Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural. Finalmente, existen organizaciones religiosas y civiles con programas de alfabetización propios.

Entre los programas del sector público, aquellos del área de educación —en particular los que operan bajo la supervisión de la ANEP— son los más formales, mientras que los otros, en particular aquellos provistos por organizaciones de la sociedad civil, son los más informales. Todos tienen como objetivo la población de jóvenes y adultos, en general entendida como aquella de 15 años y más que no ha completado los estudios básicos. Sin embargo, no están mencionados en ese listado la enorme variedad de programas dirigidos al aprendizaje continuo, que generalmente supone una formación secundaria y a veces superior, ya sean aquellos programas de formación continua ofrecidos por instituciones educativas con fines de lucro (desde cursos de idioma, formación comercial y muchos otros), por instituciones educativas terciarias sin fines de lucro, o por la Universidad de la República y otras instituciones públicas de nivel universitario. Esta oferta, amplia y diversa, parece escapar aún al radar de los estudios sobre la educación no formal.

La Asociación Nacional de Educación Pública (ANEP) considera que sus programas son una réplica de la educación infantil y adolescente, apenas adaptada para las personas jóvenes y adultas que han abandonado el sistema educativo formal. Se realiza en los mismos centros educativos, con los mismos calendarios, y con una mínima adaptación de los contenidos. En opinión de la ANEP, “No hay en el país una política educativa para personas jóvenes y adultas. La oferta educativa para personas jóvenes y adultas se encuentra, cuantitativa y cualitativamente, por debajo de las necesidades y demandas. No hay una política de acreditación de aprendizajes por experiencia para el Ciclo Básico (validación de estudios). No hay una política de certificación de aptitudes técnicas (acreditación de competencias laborales).” La ANEP describe su actuación mediante el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos en los siguientes términos:

El mayor desarrollo se ha dado en Educación Primaria, principalmente, donde durante mucho tiempo estuvo ubicada la (única) “educación de adultos” del país; la modalidad denominada “acreditación por experiencia” constituyó un avance y una innovación muy importante en los últimos 15 años. En Educación Secundaria hay una réplica y adaptación curricular mínima en el horario nocturno en algunos Liceos en Montevideo y escasas experiencias en el interior. Se registran dos innovaciones de “flexibilización” de la educación formal, con una importante aproximación a la modalidad no formal: Áreas Pedagógicas para flexibilizar el Ciclo Básico y Aulas Comunitarias en coordinación con MIDES. En Educación Técnico-Profesional los cursos no tienen límites de edad; se desarrolla la misma propuesta educativa, no se discrimina entre jóvenes y adultos⁷. Según destaca Ubilla (2008), los liceos nocturnos y los llamados liceos extraedad atienden una población importante, cercana a los 50 mil estudiantes, que enfrenta grandes limitaciones de tiempo y es

7 Cita y datos del sitio de la ANEP, <http://www.anep.edu.uy/sitio/anep.php?identificador=90>, 29 de abril 2009.

afectada por la fuertes inestabilidad laboral. Entre las otras ofertas –fuera del ámbito formal de la ANEP—destacan los programas del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que, mediante la Junta Nacional de Empleo, desarrolla cursos de formación profesional mediante programas especiales para trabajadores desocupados o con difícil inserción laboral, focalizando en sectores como discapacitados, mujeres, jóvenes, trabajadores rurales y trabajadores cuyos empleos se encuentran amenazados. Aunque la autora no los menciona dentro de los programas gubernamentales, cabría incluir aquí otros que no entran dentro de la educación formal. Por ejemplo, el Centro de Capacitación y Producción, que opera en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura desde 1981, desarrolla programas de formación para jóvenes entre 15 y 20 años de edad que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, y aquellos que lleva a cabo el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en particular dentro de la alfabetización de adultos. Como ya fuera mencionado, ocupa un lugar destacado el programa “En el País de Varela: Yo, Sí Puedo”, que funciona dentro de la órbita del MIDES en el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) desde el año 2007 y del cual egresaron 4.000 personas en dos años (el MIDES estimaba en 2006 que del total de personas inscriptas en el Plan de Emergencia, 11.700 adultos eran analfabetos).

Las ofertas realizadas por organizaciones de la sociedad civil han sido poco estudiadas. El informe de Ubilla, basado en entrevistas y revisión de documentos emanados de las mismas organizaciones, es un paso importante. Sin embargo, conocemos poco sobre la cantidad de beneficiarios y sus perfiles sociodemográficos, los resultados de los programas en el corto y mediano plazo, o la capacidad de expansión de los mismos. Cabe señalar que en ocasiones recientes se ha propuesto realizar un relevamiento de dichas ofertas, pero aún no ha sido llevado a cabo.

La Ley General de Educación recientemente promulgada en Uruguay integra a la educación no formal dentro del Sistema Nacional de Educación Pública. La Ley establece que “La educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de 15 años”. El artículo 39 de la Ley, por su parte, cubre a la educación no formal bajo el siguiente concepto:

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

Este panorama sumario de las ofertas y políticas en la educación no formal y la educación de jóvenes y adultos debiera complementarse mediante una estimación de las necesidades y demandas de la población, que por nuestras limitaciones no es posible realizar sistemáticamente en este documento. Caben, sin embargo, algunas observaciones puntuales.

Un punto de partida importante ya explorado es la Encuesta Nacional de Hogares ampliada (ENHA) de 2006 (Kaztman y Rodríguez, 2007). La ENHA evalúa el analfabetismo de la forma tradicional y muy imperfecta, mediante la declaración sobre la capacidad de leer y escribir de los miembros de la familia. De esta forma encuentra unas 50 mil personas de 15 años y más que se declaran analfabetas, con un predominio de hombres mayores y una alta proporción de personas con discapacidades permanentes. La encuesta, por otra parte, muestra claramente la cobertura universal de la educación primaria en Uruguay: casi la totalidad de los niños de 6 a 11 años de edad asiste a establecimientos educativos, con un escasísimo número de desertores del sistema por causas no relacionadas con discapacidades (sugiriendo que los niños uruguayos con discapacidades tienen buen acceso a la educación pública y privada). La repetición de grados, sin embargo, sigue siendo un problema crónico del sistema, en particular afectando a los niños de hogares pobres. El porcentaje de niños entre 12 y 17 años de edad que asiste a algún establecimiento educativo es también alta, del orden del 85% para el total, aunque con un porcentaje importante de rezago, en particular en las áreas rurales. Entre niños de hogares pobres, el porcentaje que asiste a establecimientos educativos sin rezago escolar disminuye al 40% entre los varones y al 54% entre las mujeres, que en general muestran mejores resultados educativos a todos los niveles. Como señalan los autores, la deserción y el rezago están estrechamente asociados a la pobreza y al género (p. 32), señalando desde ya donde existen mayores necesidades de ofertas activas para proporcionar una segunda oportunidad a la población carente para completar la formación básica obligatoria.

Entre la población de 20 años y más, según la misma fuente, menos de una tercera parte ha completado 12 años de educación (escuela secundaria superior completa), porcentaje que entre los varones se reduce al 25%. Estas cifras, además, muestran que no hubo un incremento en la población adulta con educación secundaria completa o educación superior en la última década, a pesar de las presiones crecientes de la economía por una fuerza de trabajo más calificada. En los extremos, la mitad de las mujeres jóvenes en hogares medios y altos completaron estudios secundarios y a menudo continuaron su formación, mientras que solo el 6% de los varones de hogares pobres muestra dichos resultados. El rezago y la deserción, asociados con la pobreza, también reflejan el hecho de que Uruguay se destaca en la región como uno de los países con tasas más altas de participación laboral en la población de 15 a 19 años.

Lamentablemente, los datos de la ENHA no indican la participación de la población en procesos de aprendizaje fuera de la escolaridad formal. Sabemos, por estudios realizados en muchos otros países, que dicha participación tiende a ser mayor cuando mayores son los niveles de educación for-

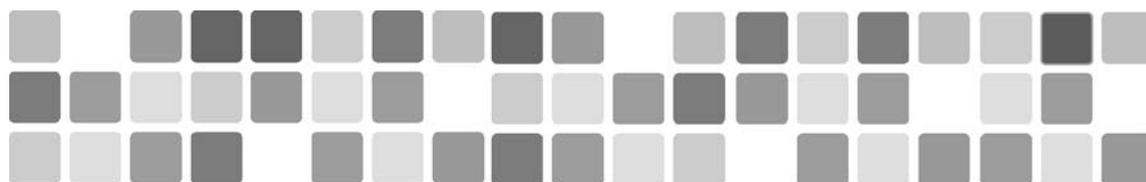
mal alcanzados. Por un lado, ello se debe a que una formación inicial sólida —digamos, aquella que regularmente se espera de la escolaridad secundaria completa— facilita posteriores aprendizajes, incluyendo aquellos que los individuos realizan por su propia cuenta. Por el otro, las personas con mayor educación tienden a utilizar su tiempo libre en actividades que, ya sea explícita o implícitamente, brindan más oportunidades de aprendizaje, en contexto no formales tanto como informales. Crecientemente, además, esta utilización del ocio está dirigida explícitamente a incrementar los conocimientos y habilidades vinculados con el mundo laboral. Si bien las demandas de aprendizaje realizadas por la población con educación media o superior suelen encontrar canales de expresión espontáneos, no cabe duda del papel que juegan —como es el caso en los países ricos— los incentivos y el desarrollo de ofertas públicas y privadas orientadas por la política de formación de recursos humanos, más allá de la educación formal de estudios de grado y posgrado.

En conclusión, parece importante subrayar que las políticas de educación de jóvenes y adultos —fuera de la educación formal terciaria— debieran apuntar a necesidades muy diversas de la población uruguaya, vinculadas principalmente al acceso que ésta ha tenido a las oportunidades de escolarización formal y a sus características sociodemográficas. Un área prioritaria es la mejoría de las ofertas que permitan una segunda oportunidad de completar los estudios básicos —primarios pero por sobre todo, dada su dimensión creciente, secundarios. Dichas ofertas están más cerca del polo formal que del informal, aunque su principio fundamental debiera ser la gran flexibilidad para adaptarse a las condiciones de las personas que las necesitan e incluyen, a veces como una etapa previa, programas no formales de alfabetización. Una segunda área prioritaria se constituye alrededor de las ofertas de aprendizaje laboral, dirigidas a mejorar las condiciones de empleo mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades específicos. Sin embargo, es cada vez más difícil imaginar a dichas ofertas desvinculadas de la formación escolar básica. Una tercera área es aquella que se dirige a la formación continua de las personas con mayores capacidades de aprendizaje pero que, por diversas razones, no se canaliza necesariamente en los programas de grado a nivel terciario o universitario (generalmente de larga duración). En gran medida, las políticas en esta área están vinculadas con las políticas de acceso al uso de tecnologías de información y comunicación y al desarrollo de programas de educación “abierta” en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bhola, H.S. (2006) **Approaches to monitoring and evaluation in literacy programmes**. UNESCO, Paris.
- Boshier, Roger (1998) "Edgar Faure after 25 years: Down but not out". En: John Holford et al., eds. **International perspectives on lifelong learning**, Kogan Page, London.
- Cruikshank, Jane (2008). "Lifelong learning and the new economy: Limitations of a market model". En: **International Journal of Lifelong Education**, 27, 1, 51-69.
- Dudziak, Elisabeth A (2007) "Information literacy and lifelong learning in Latin America: The challenge to build social sustainability". En: **Information Development**, 23, 1, 43-47.
- Fahr, René (2003) **Loafing or learning? The demand for informal education**. Institute for the Study of Labor, Discussion Paper No. 859, Bonn.
- Ferreira, Sueli M.S.P. y Elisabeth A. Dudziak (2004) **La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: El punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y/o inclusión digital**. En <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/157s-Pinto.pdf>
- Gallart, María A (1989) **The diversification of the educational field in Argentina**. Institute for International Educational Planning, Research Reports 73, Paris.
- Haddad, Sergio (2007) "A cao de governos locais na educacao de jovens e adultos". En: **Revista Brasileira de Educacao**, 12, 35, 197-211.
- Hinzen, Heribert (2007) **CONFITEA VI – The UNESCO international conference on adult education in the context of MDGS, EFA, UNLD, LIFE and DESD**. Convergence, 40, 3-4, 265-283.
- Hoppers, Wim (2006) **Non-formal education and Basic education reform: A conceptual review**. Institute for International Educational Planning, Paris.
- Jarvis, Peter (2004) **Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice**. Routledge, Londres.
- LaBelle, Theodore (1986) **Nonformal education in Latin America and the Caribbean: Stability, reform, or revolution?** Praeger, New York.
- Medel-Añonuevo, Carolyn, et al. (2001) **Revisiting lifelong learning for the 21st Century**. UNESCO Institute for Education, Hamburgo.
- Ortiz Murillo, Paula (2007) "El PAEBA: La alfabetización y educación básica de adultos en el marco de la Cooperación Iberoamericana". En: **Revista Iberoamericana de Educación**, 44, 1, 1-7.
- Prokou, Eleni (2008) "A comparative approach to lifelong learning policies in Europe: The cases of the UK, Sweden, and Greece," En: **European Journal of Education**, 43, 1, 123-140.
- Punie, Yves, et al (2008) **A review of the impact of ICT on learning**. Comisión Europea, Institute for Prospective Technological Studies, Sevilla.

- Sirvent, María T., et al (2006) **Revisión del concepto de educación no formal**. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Torres, María R (2002) "Lifelong learning in the North, Education for All in the South". En **Integrating Lifelong Learning Perspectives**, UNESCO Institute for Education, Hamburgo.
- Torres, María R (2004) "Lifelong Learning: A New Momentum and a New Opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South". En: **Convergence**, 37, 3, 15-25.
- Torres, María R (2006) **Literacy and lifelong learning: The linkages**. Documento preparado para ADEA 2006 Biennial Meeting, Livreville, Gabon.
- Torres, María R (2008) "Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system: A cross-country field study in nine countries in Latin America and the Caribbean". En: **International Review of Education**, 54, 539-563.
- Torres, María R. y Emilio Tenti Fanfani (2000) **Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los programas compensatorios**, IIPE, Buenos Aires.
- Ubilla, Pilar (2008) **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay**. CREFAL, Pátzcuaro - México.
- Uruguay (2006). **Educación no formal: fundamentos para una política educativa**. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación, Montevideo.
- Wagner, Daniel A. y Robert Kozma (2003) **New technologies for literacy and adult education: A global perspective**. International Literacy Institute, University of Pennsylvania, Filadelfia.



Aportaciones de La Pedagogía Social a la educación no formal.

José García Molina.⁸

1. Introducción.

En Uruguay, la recientemente aprobada Ley de educación sanciona y visibiliza la existencia de la educación no formal. Más allá de las lógicas, casi inevitables, disputas terminológicas y de las reclamaciones y reacomodaciones identitarias que esta emergencia provoca -inherentes por otra parte a cualquier proceso de crecimiento en la que diferentes familias y tribus (sean estas académicas y/o profesionales) son interpeladas a caminar juntas- el espacio que la ley abre al reconocimiento de la educación no formal me parece una oportunidad para seguir pensando y otorgando entidad a esa educación que se hace fuera de la escuela aunque no admita ser definida solo por esta característica. En este sentido, este momento histórico, esta emergencia, me trae a la memoria momentos vividos que, sin ser igual ni el mismo, bien pueden mostrar posibles paralelismos con aquel otro seguido por la Educación Social en España hace unas décadas. En este sentido me propongo mostrar algunos de los hitos históricos y de los recorridos particulares en los que Educación Social y la Pedagogía Social han ido constituyendo su actual estatuto. Quizás, y solo quizás, este recorrido por una historia -ajena pero no desvinculada- pueda servir para pensar los caminos particulares que el paraguas de prácticas y ocupaciones socioeducativas que se quiere agrupar bajo el término educación no formal pueda seguir en el futuro próximo.

Vamos en primer lugar, y con el objetivo de allanar el camino conceptual que nos lleve a esta meta, a formalizar ciertas reglas de juego que permitan al lector saber de qué estamos hablando cada vez que aparece un concepto particular. Posteriormente intentaremos, parafraseando a Wittgenstein, examinar “el aire de familia” que la Educación Social tiene con la educación no formal para, de este modo, entender las aportaciones que la Pedagogía Social puede sugerir a esta última.

⁸ Educador, Dr. en Pedagogía Social por la Universidad de Barcelona, Docente de la Universidad de Castilla-La Mancha.

2. Estableciendo el terreno de juego.

Empezaré por señalar una diferencia importante. En nuestros días, aunque no siempre ha sido así, solemos utilizar la expresión Pedagogía Social para designar tanto a una ciencia o campo de conocimiento como a una disciplina académica y/o materia de planes de estudios que se ubican en el terreno de las ciencias sociales y, en concreto, de la educación. No obstante, algunos autores han utilizado y utilizan este concepto para designar ciertas prácticas denominadas “pedagógico-sociales” que, supuestamente, harían referencia a ocupaciones, empleos e, incluso, a profesiones socioeducativas. La multiplicidad de sentidos otorgada al término Pedagogía Social conduce a una inquietante confusión a la hora de definir las funciones y competencias que la distinguirían, a la vez que la emparentarían, con las prácticas socioeducativas que ella investiga. Estas últimas, las prácticas, han sido denominadas –al menos en el caso de España y muchos otros lugares de Europa– Educación Social, aunque el término tal y como lo conocemos hoy tiene también una historia relativamente reciente. La persistente confusión exige un ejercicio de clarificación, tanto en el terreno de los conceptos manejados en la investigación y la formación académica, como en el del desarrollo de las prácticas sociales y educativas. Apostar por la separación analítica de estos campos (Pedagogía Social y Educación Social) permite comprender la dinámica de ciertas tradiciones que se han ido configurando históricamente: sus supuestos, ideas, valores, intereses y los sucesos que subyacen a cada campo particular. Nos encontramos ante la historia de dos tribus vecinas (la académica y la práctica), pero histórica y espacialmente separadas ya que poseen un nombre, un territorio y un lenguaje más o menos distintivos. Estas tribus perciben sus actividades de manera diferente; incluso, en ciertos momentos, se esfuerzan en demostrarse la una a la otra sus diferencias. Bastará para ello repasar las ingentes críticas que se han hecho desde la Pedagogía Social al conocimiento experiencial y falta de sistematización de los educadores sociales, así como escuchar la opinión de tantos estudiantes o profesionales acerca de la poca utilidad o valor de las teorías esencialmente abstractas. Autores como Schön (1992 y 1998) nos recuerdan la necesaria articulación -que no identificación- entre ambas, así como lo estéril y peligroso de una separación radical.

Optar por separar el campo de la Pedagogía Social del campo de la Educación Social supone una ruptura con muchos autores (Riera, 1998; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005) que someten a una **operación de integración y asimilación a ambas prácticas; operación que las presenta como análogas cuando en la realidad de sus quehaceres la diferencia es obvia**. La recreación histórica de un buen número de autores presenta una armonía y continuidad entre lo que se ha propuesto desde las teorías pedagógicas y lo que se ha hecho en las instituciones educativas que es más que cuestionable. Sin negar que se hayan producido ciertos interesantes encuentros entre unas y otras, parece poco realista plantear una historia de tranquila continuidad entre los conocimientos y las prácticas de las dos tribus.

Parto entonces de una hipótesis que supone que –al menos en el caso de España- las confluencias y los encuentros han comenzado a darse de forma más o menos aceptable hace apenas unos años, gracias, fundamentalmente, a la aparición, puesta en marcha y progresiva consolidación de la diplomatura de Educación Social; así como a la organización, comparecencia y trabajo conjunto de unos y otros (investigadores y profesionales) en los Congresos Estatales de Educación Social y otros eventos de carácter científico y formativo.

Según lo argumentado, opto por un criterio metodológico y organizador que divide el campo pedagógico y educativo en **tres categorías heurísticas**. Cada una de estas categorías remite a discursos, regulaciones y prácticas más o menos institucionalizadas, en las que se entrelazan relaciones (entre agentes y destinatarios) que recrean y transforman los deseos, intereses y percepciones, valores, ideales de las tradiciones asumidas en cualquiera de los tres campos. Creo que las tres categorías presentadas, con más afán organizativo que de clausura teórica, dan cuenta de estos requisitos previos:

Campo científico: la pedagogía social como matriz disciplinar. En ella se reúnen y alojan los saberes y conocimientos que se producen desde la investigación. Dicho de otro modo, hace referencia a la aportación epistemológica, teórica, metodológica y técnica que resulta de la práctica investigadora en el terreno de la educación social. La pedagogía social adquiere de esta forma el compromiso de constituirse y consolidarse como la matriz disciplinar que integre y reconstruya saberes de diversas disciplinas y materias académicas necesarias para la formación inicial y permanente de los educadores sociales. La pedagogía social como matriz disciplinar remite a un campo de desarrollo educativo mediante investigación, reflexión y actualización de las cuestiones relativas a las teorías, modelos, metodologías y técnicas de investigación, formación y acción socioeducativa. Ese campo recurre a la interdisciplinariedad/transdisciplinariedad⁹ para dar cuenta de los modelos citados y, al menos en nuestro caso, de algunos elementos presentes en su propio proceso de profesionalización. El campo científico viene a significar un espacio en el que ciertos agentes recrean la posibilidad de construir una cultura propia, traducible en un reconocimiento social y académico de su función investigadora, a la vez que intentan atribuirse una parcela delimitada de producción de los conocimientos que atañen al terreno de la educación social.

Código disciplinar: la pedagogía social como materia universitaria. Esta categoría da cuenta del devenir de la pedagogía social como materia académica incorporada a los planes de estudio que buscan formar a distintos profesionales (educadores sociales, pedagogos y trabajadores sociales, preferentemente) en las universidades. El código disciplinar

⁹ De Lajonquière (1996) privilegia un trabajo transdisciplinar, antes que el interdisciplinar, que escape del puro analogismo entre las teorías y conceptos de diferentes disciplinas. El trabajo de importación conceptual es posible si se renuncia a la ilusión totalizante de la complementariedad y se apuesta por una suplementariedad capaz de integrar conceptos en formas lógicas y metodológicamente diferentes de ver la realidad. El salto requiere dotar de líneas de sentido y significación propias al objeto de estudio.

es equivalente, pues, a la materia de enseñanza, a la asignatura y, por tanto, nos remite a la historia de los modos de enseñar la disciplina (elaboración de programas, criterios que se han utilizado para ello, materiales utilizados, contenidos, metodologías, etc.) y a todos los códigos que han regido los destinos de nuestra materia de enseñanza.

Campo profesional: la Educación Social como práctica socioeducativa y como profesión. A priori podríamos pensar que en este punto entran en juego dos tipos de profesionales: los pedagogos sociales y los educadores sociales. Pero al hablar de pedagogos sociales “resulta extraordinariamente difícil elaborar una síntesis de los indicios de esta profesión desligada de los referentes históricos de la propia ciencia o disciplina” (Riera, 1998:148). Este autor pone “el dedo en la llaga” en lo referente a la dificultad de conceptualizar y señalar el proceso de profesionalización de los pedagogos sociales porque, al menos al día de hoy, tal proceso es prácticamente inexistente. Este punto nos lleva a optar, al hablar de profesión y profesionales, por el estudio de la profesión de educador social. Con ello no negamos una realidad palpable; a saber: la presencia de pedagogos que investigan y actúan con criterios, medios y objetivos propios de la pedagogía social, en tareas de análisis discursivo e institucional, de diseño, organización, planificación, evaluación, supervisión u orientación de/en instituciones, proyectos y programas de Educación Social. Pero no podemos entender al pedagogo social como un profesional porque no tiene una titulación ni una formación específica que lo avale como tal; ha carecido de organizaciones profesionales específicas que defiendan sus intereses y generen cultura profesional; no cuenta con el reconocimiento en el catálogo de las profesiones, ni con un campo ocupacional o territorio monopolizado de empleo propio.

Diferenciar conceptualmente estos tres ámbitos permite afirmar que la Pedagogía Social -como ciencia/matriz disciplinar y materia académica- y la Educación Social -como campo de prácticas educativas y profesión emergente en el marco social- han seguido una discontinua evolución en lo referente a su conceptualización, delimitación del objeto de estudio y de competencia investigadora y práctica. Lejos de remitir a un proceso naturalizado, dicha evolución responde a condiciones históricas, sociales, políticas, económicas y científicas de cada época, y al significado y alcance que políticos, investigadores, académicos y prácticos otorgan a la Pedagogía Social o la Educación Social.

Introduzcámonos, siquiera sucintamente, en algunos de los hitos históricos que han dado como resultado la consolidación de la Pedagogía Social como ciencia y disciplina y la Educación Social como profesión.

3. ¿Qué ha sido y qué ha hecho la Pedagogía Social?

Todos sabemos que hubo un tiempo en el que la escuela no existía. Y al no existir tal institución, la tan en nuestra época asumida identificación entre escuela y educación no era posible. Nada es para siempre, y por ello, creo

que es tiempo de pensar y aceptar que la educación no es igual a la escuela, que ella no empieza y no acaba en la institución escolar, por mucho que a tan noble institución debamos uno de los tránsitos más intensos e importantes de la formación de una persona.

Lo cierto, tal y como supo concretar Violeta Núñez (1990:63), es que la pedagogía había encontrado sus inicios en el advenimiento del nuevo sistema económico, político y social que empieza a fraguarse en los albores de la modernidad –principios del siglo XVI- y que a la postre dio en llamarse mercantilismo. La pedagogía entra en ese escenario vinculándose exclusivamente al espacio escolar, donde siguió desarrollándose hasta nuestros días, ocupándose de los aspectos ligados a la instrucción y olvidando la socialización en sentido amplio. No obstante, quizás a modo de paradójica venganza, serán justamente “los desórdenes del capital, lo que permite a ir abriendo nuevos lugares desde los cuales pensar la teoría pedagógica más aquí y más allá del aparato escolar” (Núñez, 1990:65). Es decir, son los fallos de un sistema económico y social que prometía progreso para todos, y que acabó generando demasiada miseria y marginación, los que han devuelto a la pedagogía su carácter social y han ampliado los márgenes de la “sustracción operativa” a la que la escuela la había convocado, provocando el “desconfiamiento de lo pedagógico” (Niemeyer, 1999:150). De este modo, el contexto que favorece el nacimiento de la pedagogía social se encuentra atravesado por una creciente complejización de la vida social sostenida sobre procesos de industrialización y urbanización, migraciones campo-ciudad, explosión demográfica, recualificación de las antiguas ocupaciones, luchas políticas, movimientos sociales y proletarios, etc.

La Pedagogía Social nace, entonces –en la Alemania de finales del siglo XIX y principios del XX- íntimamente ligada a la aparición de individuos, grupos o poblaciones que, en este desarrollo del mercantilismo y la sociedad industrial, configuraban una realidad marcada por la falta de referentes sociales y culturales, los problemas económicos y una existencia bordeando los límites de la pobreza y la exclusión. La antigua caridad y beneficencia empieza a querer ser sustituida por criterios de justicia y mejora social. Las contingencias históricas y las ideas previas, discursos, marcan el devenir de dos corrientes diferenciadas que coexisten en los orígenes de la pedagogía social como ciencia en la Alemania de mediados-finales del siglo XIX y que van a persistir, con transformaciones y giros teóricos, en el imaginario de la pedagogía social hasta nuestros días.¹⁰ La primera corriente fija su punto de referencia en una educación social “en, desde y por la comunidad”, es decir, una misma educación para todos sus moradores en aras de lograr ciertas cotas de unidad, vinculación social y armonía entre sus miembros. Más que de una educación uniforme, tendente a un ideal estático de hombre o ciudadano a formar, se persigue un ideal de comunidad o sociedad a la que se pretende llegar mediante la educación. Esta pedagogía social reconoce que la edu-

¹⁰ Nadie parece dudar de que la pedagogía social, en sus inicios, se constituye como saber teórico y práctico independientemente de las diferentes corrientes que la piensan. Esta es, según Feroso (1994:56), la verdadera diferencia histórica entre Alemania, el ámbito anglosajón y la Europa meridional. Puede que aquí esté también la clave para entender, dada la influencia que la pedagogía social alemana tuvo en nuestro país, el porqué tantos compañeros de disciplina identifican a la pedagogía social como una “profesión de vocación práctica”.

cación del individuo está socialmente condicionada; del mismo modo que la vida en comunidad, la vida social de los grupos, lo está por la educación de sus individuos. No hay separación posible entre la referencia al espacio de la comunidad, que no es un espacio real sino una idea reguladora, y unos individuos que la recrean en su conciencia mediante ideas, objetivos y una moral común. En esta corriente podemos encontrar principalmente a Paul Natorp, pero también en las visiones que Bergemann o Kerschensteiner produjeron alrededor de la pedagogía social.

La segunda corriente fija el objeto de intervención educativa en una población determinada y diferencial. Los problemas de la vida social afectan a personas concretas y la educación debe hallar respuestas concretas. En la Alemania del primer tercio de siglo, la I Guerra Mundial había dejado grandes penurias y problemáticas económicas y sociales que afectaban a lo más cotidiano de la vida de las personas siendo, como siempre, la infancia y la juventud las que sufren especialmente esas consecuencias. Por ello la pedagogía social se piensa como una ciencia práctica de la ayuda a las necesidades humanas y se vincula, en primera instancia, a la ayuda social y al desarrollo del bienestar de la juventud. Esta es la corriente que ha acabado imponiéndose en Alemania y, por extensión, en toda Europa. Una Pedagogía Social -que en otras latitudes llamamos Educación Social- volcada en un trabajo preventivo, minimizador o corrector de las causas de las problemáticas sociales, interviniendo directamente con los sujetos que las padecen. Podemos ubicar la figura de Herman Nohl, y de su discípula Gertrud Bäumer, en los inicios de esta concepción de la pedagogía social. Fue ella quien consolidó el desarrollo y la institucionalización de las prácticas “fuera de la familia y de la escuela”, con lo que asignaba a la pedagogía social un estatuto particular y específico dentro de la Pedagogía General. Se inicia de esta manera una corriente, que devendrá hegemónica, de la pedagogía social que va a ir fijando su radio de acción y su pensamiento, recurriendo a las palabras de Nohl, en una “pedagogía de los sujetos carenciales” (en Quintana, 1999:164).

En lo referente a los albores de la Pedagogía Social en España -principios del siglo XX- los autores y personalidades emparentados con ella pueden ser considerados más como intelectuales o reformadores sociales que como educadores propiamente dichos, si bien algunos ejercieron activamente la práctica. Pero en líneas generales, solían ser autoridades que, mediante manifestaciones públicas, conferencias o publicaciones en revistas y diarios, comenzaban a difundir ciertas ideas. Nos encontramos en las postrimerías de la época del regeneracionismo-pedagógico español, marcada por un verdadero afán y motivación de reflexión y crítica sobre la deplorable situación que, en general, se respiraba en la vida política, económica, cultural, educativa y moral de la España de ese momento. Ejemplos notables de esta situación pueden encontrarse en los textos y prácticas de **Suceso Luengo**, Rodríguez-Navas, Ortega y Gasset, **Concepción Arenal** y de **Ramón Albó**, Josep Pedragosa y/o **José Juan Piqué y, aunque ya desde el exilio forzado por la dictadura, Lorenzo Luzuriaga.**¹¹

11 Para profundizar en los detalles de la historia de la Pedagogía Social y de la Educación Social en España remitimos al lector a la obra de Juan Sáez Carreras y José G. Molina: Pedagogía Social, pensar la Educación Social como profesión, Madrid, Alianza, 2006.

Dando un salto en el tiempo y el espacio, hoy en día parece existir cierto acuerdo entre los miembros de nuestra comunidad científica a la hora de entender la Pedagogía Social como la ciencia de la Educación Social, esto es, como un campo de saber o “un marco teórico desde el cual podemos pensar las cuestiones que atañen a la educación social” (Núñez, 1999:32). Este pensar e investigar los avatares pretéritos y actuales de la educación social, de una realidad social concretizada en una práctica educativa, objeto siempre complejo y cambiante, ha sido abordado desde múltiples métodos, perspectivas y finalidades a lo largo de su evolución. Pero de lo que ya nadie duda es -a pesar de las frecuentes diferencias y disputas epistemológicas, teóricas y metodológicas- que la educación social puede ser objeto de estudio científico, que puede constituirse como un campo de investigación particular.¹²

En cualquier caso, la pluralidad propicia que la reconstrucción de los discursos acerca de la Pedagogía Social no sea un camino llano sino todo lo contrario. Nos encontramos ante un camino problemático y complejo, un caminar que invoca a seguir constatando su definitiva emergencia en el espacio social mientras se confirma su progresiva profesionalización, como área de conocimiento específica y como matriz disciplinar desde la que contribuir a la formación de los educadores sociales y, por ende, a la profesionalización de la Educación Social. Pero, ¿qué han dicho los pensadores e investigadores de la Pedagogía Social reciente en España? ¿Cuáles han sido sus aportaciones más valiosas al estudio e investigación del conjunto de prácticas agrupadas hoy en día bajo el término Educación Social?

Será en los años ochenta, a pesar de las muchas dudas y confusiones acerca del carácter disciplinar de Pedagogía Social, cuando ésta empiece a despertar del letargo y a distanciarse de su excesiva orientación idealista, especulativa, verbalista, moralista y normativista que la caracteriza durante el régimen franquista. Los anhelos y esperanzas puestas en la democratización de la sociedad española marcan decididamente los movimientos políticos, económicos y culturales de ese momento. Pero otros movimientos se están produciendo en el resto del mundo y, a pesar del retraso que sufre el país respecto a otros del contexto europeo, no tardarán en hacer aparición en nuestro escenario. El inicio de una nueva era de la información provoca transformaciones a escala planetaria, y se deja sentir en occidente con una intensidad y una velocidad, hasta el momento, inimaginables. Las transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales nos acercan a la era del *neo* y lo *post*, pero sobre todo a una realidad social conformada, preferentemente, alrededor de la multiplicación de la información y las comunicaciones. Este cambio estructural se ve facilitado por el desarrollo e implantación masiva de la innovación tecnológica como imaginario y como nuevo catecismo: mundialización y globalización sientan en estos años las bases de su actual reinado.

La omnipresente idea de libertad y las nuevas sutiles lógicas de exclusión económica y social empiezan a caminar juntas. La exclusión ya no se

También para profundizar en los procesos de profesionalización que una diversidad de ocupaciones y/o prácticas educativas y sociales han seguido hasta alcanzar el estatuto de profesión.

¹² Asumiendo el pluralismo de significados, y las imprecisiones propias de todo nuevo intento de delimitación conceptual, queremos destacar que la emergencia y profesionalización de la Educación Social (y la llegada de la titulación) ha contribuido a su progresiva fundamentación científica, y la han llevado a alcanzar cierta “madurez disciplinar”.

presenta como una situación estable que afecta solo a ciertos grupos más o menos homogéneos, identificables y/o predeterminados. La distribución de riesgos se extiende, se difumina y se vuelve mucho más compleja, tanto al menos como su gestión. En este contexto la necesidad de políticas sociales, para la integración e incorporación social, y el combate a las situaciones de riesgo o vulnerabilidad social, cobran una relevancia inusitada. Las problemáticas emergentes asociadas a los nuevos movimientos sociales son percibidas, entendidas y retomadas, desde la proximidad y el compromiso, por muchos educadores (con distintos nombres y apellidos pero bajo la bandera de la educación) que encuentran en la nueva coyuntura un escenario propicio para el desarrollo de una labor más social a favor de nuevos valores y metas. Pero no es nuestra intención adentrarnos en este territorio, ya que será retomado cuando abordemos la reflexión dedicada a la Educación Social. Estos apuntes pretenden solo contextualizar, servir de base, al planteamiento de la situación en el que se encuentra la Pedagogía Social en nuestro país.

Un primer elemento a tener en cuenta en lo referente al nuevo escenario en el que la Pedagogía Social busca resurgir y consolidarse es, pues, la democratización de la vida social y, por lo tanto, de la universidad. El nombre de un artículo, publicado en 1981, puede servir como la metáfora de lo que está sucediendo. Bernardo de la Rosa, en *Importancia de la pedagogía social en un sistema democrático*, “abre el fuego” a este reto que empieza a asumirse con todas las consecuencias. El texto es una defensa decidida de una nueva Pedagogía Social en el contexto de una sociedad democrática y libre y cuyo objetivo prioritario será, evidentemente, el de “educar para la democracia” (De la Rosa, 1981:36) y, por lo tanto, para la recién estrenada libertad. Una educación para que se alcance la necesaria inserción social de todos, basada en el civismo, el espíritu cooperativo y la formación para la política, lo que implica aprender actitudes objetivas y tolerantes para con lo demás. Destaca también la importancia creciente que en la nueva sociedad van a tener los medios de comunicación: estos se configuran como uno de los instrumentos clave para la educación social y la educación de los ciudadanos.

La vida social, pues, cobra una inusitada relevancia. Múltiples iniciativas sociales, culturales y educativas irrumpen con inusitada fuerza, quizá, como contestación política, pero también ciudadana, al olvido sistemático, a la que había sido sometida por el anterior régimen. **Lo social es una bandera sobre la que sostener los nuevos ideales de justicia, libertad e igualdad de oportunidades**, por lo que no es de extrañar el giro que la Pedagogía se impone. En busca de respuestas educativas a las nuevas situaciones, respuestas que ya no puede encontrar en la crisis de la escuela y el sistema educativo, **la Pedagogía comienza a entender, o por lo menos a tener que asumir, su anclaje, su función y su papel en lo social.**

Son tiempos para el debate y la toma de posición respecto a otras disciplinas y respecto a la propia pedagogía. Se reivindica, ahora sin ambages, la especificidad de la Pedagogía Social, su sustantividad y su papel en la nueva sociedad. Una nueva situación histórica, política y social que precisa de respuestas pedagógicas adecuadas a la nueva estructura y formaciones

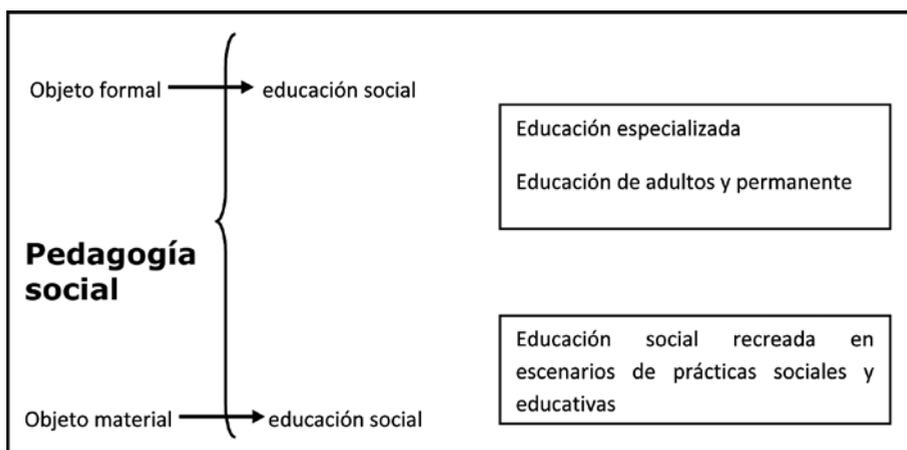
sociales y que debía convertir a la Pedagogía Social en la gran protagonista de la práctica educativa del presente y del futuro.

Los años noventa y la definitiva creación, en 1991, de la Diplomatura de Educación Social vienen a significar la etapa de esplendor de la Pedagogía Social española. La nueva titulación, y el paso conseguido hacia la profesionalización de los educadores sociales, permitió consolidar el marco de desarrollo de lo que hasta entonces solo era una materia de enseñanza, posibilitando el nacimiento de la matriz disciplinar. El establecimiento de una red de relaciones interdisciplinarias, la multiplicidad/diversidad de investigaciones, la emergencia de tesis doctorales, análisis y evaluación de realidades, proyectos y programas socioeducativos en nuevos ámbitos de acción, la ampliación de individuos y grupos con los que trabaja, de métodos y técnicas educativas, etc., empieza a ser una realidad constante y consistente que dispara el número de eventos y publicaciones relacionados con la Educación Social.

3.1. ¿Qué es y qué estudia la Pedagogía Social hoy?

Desde las concepciones clásicas de la epistemología ha sido una constante hacer una separación entre el objeto formal y el material de una disciplina. Generalmente, el objeto formal de una ciencia viene dado por el tipo de conocimiento que utiliza y la perspectiva desde la que estudia su objeto material, así como por la realidad que analiza. Concretando, el objeto formal de la Pedagogía Social es la educación social y su objeto material aquellos ámbitos y servicios en los que los educadores sociales materializan sus prácticas poniendo en juego su saber-hacer profesional, según las demandas y/o necesidades de la ciudadanía. ¿Por qué formulamos así el objeto formal? Porque al fin y al cabo la Educación Social es recreada a través de diferentes tipos de prácticas educativas, independientemente de que éstas, por tradición, se hayan orientado hacia el ocio y el tiempo libre, los adultos, o las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión, etc.

En cualquier caso, hay que evitar confundirse: el objeto de la pedagogía social siempre es la educación social. La diferencia estriba en que **como objeto formal es una abstracción**, y **como objeto material es una práctica educativa** recreada en contextos y escenarios de actuación social y educativa. Siguiendo los criterios organizadores explicados bastaría formular el objeto formal y material de la pedagogía social de la siguiente manera:



Resumiendo los criterios de la actual Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, los objetivos que la Pedagogía Social se traza en la actualidad tienen que ver con:

Fomentar la investigación y el desarrollo de la Educación Social.

Sugerir cambios en la normativa universitaria a fin de que el contenido de la Pedagogía Social se adapte al dinamismo propio de la Universidad actual, a la vez que responder a los retos que este campo de acción e investigación puede poner al servicio de la sociedad actual.

Emitir opinión sobre los proyectos de disposiciones normativas que directa o indirectamente afecten a este ámbito disciplinar y sociocultural.

Divulgar entre la comunidad científica las respuestas que la Pedagogía Social ofrece a los problemas socioculturales de la sociedad.

Encauzar la preocupación de la comunidad científica de nuestros países por los aspectos científicos de la disciplina a través de jornadas, seminarios o foros similares.

Para finalizar este ya largo apartado, señalaremos que el objeto material de la Pedagogía Social –la Educación Social– se concreta en nuestros días en una multiplicidad, prácticamente inabarcable, de instituciones, organizaciones, programas y equipamientos con carácter multiprofesional, pero en los que se adscribe y potencia la tarea y la relación educativa. Así, uno de los factores más importantes del proceso de profesionalización de los educadores sociales es **el escenario laboral donde actúan**. Entonces, a la hora de pensar el objeto material de la Pedagogía Social, se trata de tomar como punto de referencia los **espacios** (con sus equipamientos y recursos) en los cuales la Educación Social toma contacto con la realidad en la que va a intervenir y que orienta sus prácticas hacia aquellos con los que establece una relación directa: los ciudadanos. Las infraestructuras se contemplan por los profesionales de la Educación Social como la materialización de la inversión económica (recursos económicos) que los poderes públicos realizan o deben realizar convirtiéndose en vehículos para la recreación de prácticas sociales y educativas concretas al servicio de la ciudadanía general.

La práctica del educador social aparece estrechamente vinculada al lugar en el que realiza su actuación educativa. Cada lugar de trabajo obedece a una finalidad concreta, está diseñado para atender las necesidades sectoriales de la ciudadanía -según edad (infancia, adolescencia, jóvenes, adultos, tercera edad), género (políticas específicas para mujeres), situación social (pobreza, reclusión, adicciones, etc.)- y cuenta con la presencia de una serie de profesionales. Las líneas de especialización del tipo de profesional que labora en cada recurso obedece en gran medida al tipo de estrategias de actuación (programas) que se desarrollan, ya que estos han de adecuarse a las necesidades socioeducativas específicas del territorio, la comunidad y el momento en el que se desarrollan. De este modo, las funciones desempeñadas y las tareas realizadas por estos profesionales aparecen directamente relacionadas con las necesidades laborales y profesionales de los lugares de trabajo.

Las figuras profesionales que nos encontramos lo son de acuerdo al tipo de intervención que se realiza desde ese recurso. Ello conlleva una gama de acepciones bastante amplia que provoca, desafortunadamente, un abanico de tipologías en las denominaciones de los puestos de trabajo más que problemática (educadores, técnicos, monitores, animadores...). La multiplicación de figuras diluye, a nuestro juicio, la **figura profesional única y sólida** que hoy en día es, o debería ser, el educador social. Porque, la nomenclatura del puesto de trabajo no necesariamente hace referencia al grado de preparación, experiencia y formación (titulación necesaria para desempeñar las tareas) necesarias; se trata simplemente de un posicionamiento administrativo con base económica. Así que habrá que intentar aproximarse al educador social sorteando la selva de nomenclaturas promovida por la administración y confirmada por la empresa privada y tercer sector, al mismo tiempo que habría que estudiar las funciones que desarrolla el educador social en sus lugares de trabajo, apoyándonos en la idea de que el nivel profesional está estrechamente vinculado al grado de autonomía, de responsabilidad y toma de decisiones, y de la capacidad de retroalimentarse de su propia experiencia.

4. ¿Qué ha sido y qué ha hecho la Educación Social?

En primer lugar cabe señalar que el término **Educación Social remite a tres acepciones diferentes**. En primer lugar hablamos de educación social para referirnos a **un conjunto de prácticas educativas y sociales**. Hemos podido comprobar como esta acepción es la más corriente dentro tanto de los textos especializados como en la cultura profesional. De hecho, cuando se habla de la historia de la Educación Social se suele hacer en referencia a una serie de prácticas que abarcan desde los inicios de la intervención estatal en los asuntos relacionados con la pobreza, la marginación y las situaciones de abandono y miseria social de la infancia (Santolaria, 1997). En segundo lugar, pensamos **la Educación Social como una profesión**. La Educación Social va conformando en la actualidad una emergente perspectiva profesionalizadora, mediante la que busca legitimarse y consolidar una particular "jurisdicción profesional" que responda al tipo de funciones y competencias

que desarrollan los educadores sociales en sus puestos de trabajo. En este proceso de profesionalización se dan cita las relaciones, con distinto nivel de persistencia e intensidad, de las asociaciones profesionales con las administraciones y políticas públicas, los centros formativos, el mercado laboral, etc. Desde nuestro punto de vista es fundamental entender la ideología, la cultura que despliega una profesión, así como las organizaciones que va creando para lograr sus objetivos y materializar sus aspiraciones. En tercer lugar, nos encontramos ante la última de las significaciones que la Educación Social ha tomado en nuestro tiempo. **La Educación Social es una titulación universitaria** que justifica unos planes de estudio que aspiran a preparar a los estudiantes como futuros profesionales, al tiempo que les acredita para llevar a cabo una tarea profesional, bajo el supuesto de una buena formación les capacita para la realización de sus actividades con cierto nivel de congruencia y credibilidad (es decir, acorde con las competencias adquiridas y las destrezas demandadas por la sociedad a la que prestan sus servicios).

Hecha esta primera aclaración, nos adentramos en la elaboración de un pequeño esbozo que abarca las tres prácticas sociales emergentes en nuestro país a lo largo del siglo XX y que han llegado a configurar esta profesión única que llamamos Educación Social. **¿Habrá que reconocer, entonces, la relativa arbitrariedad de la confluencia de estas tres identidades diferenciadas y esforzarse por reconstruir, respetando sus características y su particular idiosincrasia, la lógica de su convergencia en una nueva identidad abierta y plural, aún en proceso de desarrollo, como es la del actual educador social?**; ¿hay razones profesionales, más allá de lo personal, para estar en contra de esta fusión, de esta unificación de estos tres hitos ocupacionales que se refuerzan, en el sistema de profesiones, en una sola figura profesional? Nuestra posición tratará de aportar argumentos que confirmen que la citada arbitrariedad no fue tal, o que, en cualquier caso, la confluencia de estas tres tradiciones en una sola ha sido una decisión acertada.

4.1. La educación especializada.

Centrándonos en el territorio español, podríamos hacer referencia a aquel primer momento, coincidiendo con la llegada de la democracia, donde aparecen algunos educadores preocupados por cambiar la situación reinante durante la dictadura. Antoni Julià, Adrià Trescents o Faustino Guerau son nombres que quedarán escritos como referentes de este tiempo de la Educación Especializada que denominamos la *realidad preexistente*, porque es aquel momento en el que:

... algunos ya habían hecho posible que la realidad existiese, que la realidad existiese <avant la lettre>. En este caso, se entiende por realidad el que hubiese personas que hacían funciones de educadores, el que había personas que hacían de educador con formación específica. Es decir, antes de que existiesen las normas jurídicas que lo regulasen, ya había quien, forzando los aspectos legales,

lo realizaba. Es, en gran parte, gracias a los esfuerzos de estos profesionales que se han ganado las normas jurídicas de la profesión. (Julià, 1999:21)

En esos momentos, como es de suponer, el colectivo es muy pequeño, casi testimonial. Tampoco se puede hablar de que hubiera unas políticas sociales tal como las entendemos ahora ya que, en todo caso, había ideas y paquetes de asistentes sociales que se vincularon a partidos políticos e ideologizaron en exceso su labor (López-Blasco, 1998:45), algo que no aconteció en el caso de los educadores especializados. Los verdaderos motores de algunos cambios acontecidos en este sentido fueron las Asociaciones de Vecinos, que tenían cierta tradición e ideas claras respecto a lo que pedían a sus Ayuntamientos. A través de una de ellas se vivió en Barcelona un acontecimiento que cambiaría el rumbo de la educación especializada: el fin de algunas de las macroinstituciones protectoras y el nacimiento de los colectivos infantiles y juveniles del Ayuntamiento de Barcelona. Estos Colectivos Infantiles son el primer proyecto educativo, en todo el Estado, en los que la figura central era el educador especializado (Julià, 1999:23).

Comienza una época nueva para la ocupación que estará caracterizada por ser una época de iniciativas y alternativas eminentemente educativas, un intento por salir del caos institucional y de la penosa situación laboral/profesional de los educadores especializados. Pero también se caracterizó por ser una época en la que la conciencia de la **necesidad y la fuerte demanda de una formación específica** para este colectivo supo generar estructuras formativas (especialmente las escuelas de educadores especializados de Barcelona y Navarra) desde las que se reivindicó la creación de una titulación que tuviera el mismo nivel que el magisterio. Ello supone, a todas luces, los inicios de lo que con el tiempo ha llegado a ser la diplomatura de Educación Social.

Creemos oportuno traer a este espacio aquellas palabras con las que los propios educadores especializados, a través de su Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales, se definían:

Al definir profesionalmente al Educador Especializado, hemos de marcar dos ejes importantes: el Educador Especializado es un trabajador social y el Educador Especializado es un profesional de la educación. La delimitación de su campo de trabajo, y la diferenciación de su modelo propio de intervención, vendrá pues básicamente de estos dos ejes. Podemos definir el trabajo del Educador Especializado como de intervención pedagógica a nivel comunitario (individuos y grupos) que opera potenciando la capacidad de los sujetos, vinculando las instituciones (familiar, escolar, de barrio...) en los distintos espacios en los que realiza su intervención. El Educador Especializado dispone para su trabajo de unos instrumentos específicos de intervención. Estos instrumentos son fundamentalmente pedagógicos, y dentro de estos recursos pedagógicos, el Educador Especializado privilegia aquellos que potencian los recursos de relación. El Educador Especializado en su trabajo EDUCATIVO, se ubica en el punto de articulación entre lo psicológico y lo social. Su trabajo consiste en apoyar el proceso de desarrollo de los recursos

internos, ayudando a conectar y maniobrar de forma enriquecedora con la realidad externa. Este trabajo conlleva ayudar a salir de los límites mentales y reales de la marginación. (CEAPEE, 1989:139-140).

Solo siete años después, en el marco del I Congreso Estatal del Educador Social organizado por FEAPES, el colectivo profesional vuelve a hacer revisión de su devenir histórico. A partir de documentos previos y del análisis de la situación de la profesión, el *Grupo de Trabajo 17* de ese Congreso, que tenía por nombre *Definición, perfil y funciones del Educador Social*, llega a la conclusión de que:

... no se puede adoptar esa misma definición con el mero cambio del término especializado por el de social ya que en principio, la nueva denominación de Educador Social no es un simple cambio terminológico, sino que, al contrario, supone, en cierto modo, un relativamente nuevo marco conceptual de referencia (la Educación Social y no solo la Educación Especializada). [...] Ya no se podía asociar la intervención de los EE únicamente a los ámbitos de la marginación e inadaptación social, sus modelos de intervención se habían diversificado y generalizado, etc. En este sentido, nos encontramos no solo ante el reto de forjar una nueva definición para la figura del Educador Social, también debemos reconocer que la misma figura del Educador Especializado había superado la definición que el movimiento profesional se había otorgado en aquellos momentos (1988). (FEAPES, 1998:509).

Un nuevo marco, un nuevo ideario para una nueva figura profesional que sin renunciar a sus orígenes, incluso reconociéndose profundamente en ellos, ha acabado aceptando que la nueva situación y los nuevos retos. ¡Ha nacido el Educador Social!

4.2. La educación de adultos.

El desarrollo de la educación de adultos ha sido generalmente asociado a las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas del contexto europeo de la industrialización y sus efectos en la progresiva destrucción de la vida comunitaria tradicional y el fin de las estructuras de gremios, en lo referente a la incorporación al trabajo. Tiana (1991:8) ha visto claramente que estos dos factores son determinantes a la hora de comprender la necesidad de establecer “canales educativos alternativos” a los modos tradicionales de culturización y de acceso al mundo del trabajo, y su permanencia en él. Pero la educación de adultos, tal y como la conocemos hoy en día, tiene una historia bastante corta. Lorenzo Vicente (1993:90) apunta que “en realidad, es después de mil novecientos cuarenta y cinco cuando este ámbito alcanza un lugar propio dentro de los sistemas educativos”.

Solo en las postrimerías de la dictadura, la propia iniciativa oficial abre su visión a un modelo más flexible y social de educación de adultos.¹³ Pero, de nuevo, son ciertas alternativas populares o ciudadanas las que inician el camino que da paso, a partir de la llegada del período democrático y la Constitución, a **la eclosión de la educación popular de las personas adultas**. La ciudadanía, agrupada en torno a todo tipo de asociaciones vecinales, sindicales, políticas y/o cívicas, toma la iniciativa mediante actividades que tratan de dar respuestas al “vacío cultural existente, como proyecto de educación popular y como medio de favorecer la participación social emancipada de los ciudadanos” (Moreno y Viñao, 1997:43). Se produce entonces un vuelco importante en el ideario, los fundamentos y principios que justifican esta práctica educativa, como en el conjunto de experiencias que, de nuevo, vuelven a desbordar los estrechos marcos del sistema educativo reglado. Efectivamente, las experiencias de educación de adultos no integradas en el sistema educativo reglado proliferan y alcanzan una expansión significativa respecto a la ofrecida desde dicho marco.

A principios de los años ochenta cabe empezar a diferenciar entre **dos tipos de educación de adultos**. La primera, diseñada y orientada preferentemente hacia los marcos escolares aunque recreada bajo nuevos principios orientadores acordes con las directrices del Consejo de Europa, la UNESCO y el modelo de la “ciudad educativa”. La segunda, responde a una eclosión de iniciativas y experiencias de educación popular, menos coordinadas y sistematizadas, que la vinculan con proyectos y prácticas de desarrollo comunitario y animación sociocultural. Efectivamente, la ampliación del horizonte de miras de la educación de adultos más allá de los límites del sistema de educación reglada, permite un despliegue de iniciativas educativas que se conciben desde un talante más relacional, social, incluso político.

Diversos autores vinculan la educación de adultos y los movimientos de educación popular con los antecedentes y desarrollos de la animación sociocultural. La convicción de que era necesario que las personas dispusiesen de oportunidades reales, de espacios, tiempos y recursos para combinar de forma fluida trabajo y educación, para mejorar su vida social, su participación activa en los asuntos públicos, para su maduración y autodeterminación personal, para un mayor grado de conocimiento y comprensión del mundo que habitan, etc., supone la base que permite explicar el porqué se supera el modelo escolar y se opta por los modelos de “educación integral” –que amplía tanto los principios y objetivos, como los niveles, contenidos y métodos de la educación de adultos-. Su decidida vinculación con los nuevos métodos de la animación sociocultural, su contacto con prácticas que buscan la concienciación de los adultos, auspician el desarrollo comunitario y local, intentando minimizar, o atajar, los efectos de los nuevos procesos de exclusión e inadap-tación provocados por una sociedad que cambia aceleradamente. Todo ello abre la vía que pone en contacto, en sus dimensiones educativa y social, esta multiplicidad de iniciativas y experiencias.

13 Ya el Libro Blanco de la Educación, documento fechado en 1969 y que supone el eje vector de la Ley General de Educación que nace un año después, se hacía eco de las propuestas internacionales en materia de Educación de Adultos y, en concreto, del principio de Educación Permanente como inspirador de los sistemas educativos.

La iniciativa social, las organizaciones no gubernamentales y la oferta privada de formación y educación en sus dimensiones culturales, profesionales y sociales marcaron la pauta en la que se puede empezar a pensar en un profesional que no se dedica exclusivamente a la docencia, sino que cubre una tarea educativa a favor de la culturización, la competencia profesional, el desarrollo personal, la participación social consciente y activa, la convivencia ciudadana, etc., de las personas adultas. Quizá en este momento empiece a comprenderse la pertinencia de una decisión que, pocos años después, unificaba a figuras ocupacionales diferentes en torno a una emergente figura profesional: el educador social.

4.3. La animación sociocultural

La aparición de la animación sociocultural, considerada como práctica más o menos sistematizada y reconocida, puede cifrarse en el marco de la Europa de la posguerra, especialmente en Francia. En nuestro país esta emergencia solo se hará realmente visible, una vez más, a partir de los últimos años del franquismo y la llegada de la democracia. Su desarrollo como práctica específica y diferenciada encuentra un primer punto de anclaje asociada al ejercicio de agentes vinculados a movimientos vecinales, obreros o de voluntariado, preocupados por la educación y el dinamismo social de las comunidades y los barrios. Pero la complejidad creciente de las sociedades y sus problemáticas, y el avance de la democracia y los derechos asociados a ella, hicieron que la animación sociocultural alcanzara una progresiva consolidación en los nuevos marcos sociales. Ya no es solo una práctica que se limita a ciertas asociaciones o círculos cívicos, sino que empieza a constituirse como una “verdadera metodología especialmente apropiada para responder a los desafíos y dificultades de nuestro tiempo y con capacidad de integrar a diferentes colectivos, estimulando la participación y el desarrollo personal y grupal” (Sarrate, 2002:35).

Este desarrollo no ha traído asociado una homogeneidad o uniformidad de las prácticas. Más bien al contrario, hay que decir que esta práctica ha sido concebida desde una ingente multiplicidad de perspectivas. Una autoridad en la materia, Pierre Besnard (1991:11-12) ironizaba, a lo largo de un extenso y jugoso párrafo, acerca de las múltiples maneras en que es entendida, practicada y utilizada:

Para algunos es un método de organización del ocio, a semejanza de las técnicas de recreación norteamericanas, con una concepción “ocupacional” del tiempo libre de los individuos; para otros es un movimiento social de emancipación de las masas, que debe servir para la expresión de una verdadera cultura popular; algunos piensan que es un sucedáneo de la ideología participacionista que permite una evolución social sin conflictos, mientras otros opinan que es un elemento de la subversión. Para los animadores técnicos y profesionales constituye la ocasión de trabajar en la cultura y de hacer productiva su “creación”, difundiéndola por intermedio de numerosas instituciones socioculturales. Para los “militantes” es la posibilidad de afirmar su ideal, de hacer compartir sus valores o sus neurosis. Para los tecnócratas de

la cultura, es la criada para todo servicio; para los ediles locales, la ocasión de extender su poder o perderlo. Resulta la manera de remediar las deficiencias socioculturales, de resolver los problemas de los “grandes grupos” y de evitar la delincuencia, las desviaciones y otras enfermedades del siglo, para aquellos que son médicos sociales, que se sitúan en una perspectiva ortopédica. Es el instrumento privilegiado de la crítica social para los que proyectan sus esperanzas revolucionarias fracasadas y piensan crear un verdadero poder cultural. También aparece, particularmente desde 1981, como un nuevo sector económico, portador de innovaciones, tanto por la naturaleza de las empresas que se encuentran en él y las formas en que se manifiestan, como por la originalidad de sus actores y de sus proyectos (los “nuevos” empresarios...) que forman, con los movimientos mutualistas y cooperativos y la ecología, el tercer sector de la economía social.

Demasiadas cosas a la vez, demasiados deseos, intereses, poderes (privados y públicos, no gubernamentales y Estatales) que conllevan visiones, principios y objetivos diferenciados. La difusión cultural, la educación popular, la democratización cultural, la democracia cultural, el ocio, la concienciación y la participación ciudadana, el desarrollo comunitario, la promoción sociocultural, los valores ecológicos, etc. El listado es demasiado amplio como para poder ser englobado. Lo cierto es que en la España de los principios democráticos, bajo estos ideales y sin apenas referencias teóricas ni metodológicas sobre las que sostenerse, acontecieron una explosión de experiencias vecinales, comunitarias y obreras en pos de una sociedad más justa, más libre e igualitaria, más democrática al fin y al cabo.

Si hasta finales de los setenta apenas se podía hablar más que de animadores voluntarios, en los años ochenta entramos de lleno en la madurez de la animación sociocultural (Úcar, 1992), y en la eclosión de la figura de un animador sociocultural que tiende a regularizar su ocupación. La democracia le proporciona el escenario en el que esta figura puede consolidarse como una figura dinamizadora y educativa propia que trabaja para entidades públicas (como animador cultural, juvenil o sociocultural, gestionando los programas municipales de animación, al frente de una casa de juventud o de cultura) o privadas (movimiento asociativo o colectivos, empresas de animación que ofrecen sus servicios a instituciones públicas o privadas, etc.).

Efectivamente, la articulación de los canales legales para la participación ciudadana hizo que muchos de los líderes o cabezas visibles de los movimientos asociativos y civiles se dedicaran a la política y pasaran a trabajar en instituciones públicas, especialmente los Ayuntamientos y sus concejalías. Todo ese movimiento de base ciudadana, activo y comprometido comienza a institucionalizarse, especialmente, desde las administraciones locales, perdiendo parte de la frescura y originalidad que había mantenido en los últimos años setenta. La confluencia de estos y otros factores coyunturales produjo que, junto al desarrollo evidente de la animación sociocultural en sus vertientes teóricas, metodológicas y profesionales, se fuera dando también un progresivo cambio significativo en la concepción sobre la función social que cumplía y en la actitud y el talante con que se abordaban sus tareas (Hernández, 1987). Los viejos ideales de transformación social y las aspiraciones a

una sociedad más libre parecen haberse diluido en otro tipo de intereses más cotidianos y localizados, tanto en el espacio en el que se desarrollan como en lo que se refiere a la propia práctica. Úcar (1992:24) concluye que los intereses de la animación sociocultural cuando se enfrenta al cambio de década han girado hacia “la búsqueda de metodologías eficaces de trabajo, el diseño de estrategias de intervención, la evaluación de intervenciones y de políticas culturales, etc. En definitiva, se ha cambiado el horizonte utópico por el aquí y ahora eutópico”.

La llegada de la diplomatura de Educación Social plantea nuevos retos a una animación sociocultural articulada en torno a la profesión del educador social. La diversidad y multiplicación de prácticas difusas e inorgánicas, que había caracterizado un buen número de debates y teorizaciones en una época de incertidumbre y agitación, parece haberse homogeneizado, en cierta medida, con su institucionalización universitaria. **Pero la pérdida de ciertos “rasgos de identidad”** de toda práctica social que es, está sujeta a una serie de variables históricas que condicionan el modo de recrearla en un aquí y un ahora. Pensando en su pertinencia y actualidad, vinculada directamente con los procesos constitutivos de la vida urbana, es cierto que ha cumplido, fundamentalmente, al parecer de Besnard (1990), un papel de estructura intermedia de participación en el desarrollo de la sociedad; pero también lo es que las nuevas realidades sociales, vinculadas a la complejidad, la hegemonía de las nuevas tecnologías informacionales y comunicacionales y del neoliberalismo económico y político, la interculturalidad, etc., deben acentuar, en opinión de muchos, la intencionalidad del ideario de una animación sociocultural que trabaje para establecer procesos de comunicación, participación y desarrollo en el espacio comunitario. Tal vez, son las mismas viejas aspiraciones que buscan volver a emprender nuevas iniciativas y acciones acordes con sus nuevos planteamientos.

En última instancia se sigue tratando de implantar la estrategia del ágora (Petrella, 1997); es decir, transitar de la cultura del objeto (garantía material del bienestar) a la cultura del sujeto (garantía del ejercicio de la ciudadanía), considerado éste como auténtico protagonista del avance y progreso de la sociedad. Y todo esto, no está reñido, en absoluto, con los ideales, la práctica y el ejercicio de la Educación Social.

4.4. Consolidación y profesionalización del educador social

Según Mario Viché (2003), son varios los fenómenos sociales que pueden ayudar a estructurar el alcance y el concepto de lo que, en la actualidad, consideramos Educación Social. Por una parte, la necesidad de una educación popular, obrerista y compensatoria que permita reducir las tasas de analfabetismo de principios del siglo XX. Por otro, la reducción de las horas de trabajo y el fracaso del modelo tradicional escolar, ponen en funcionamiento las prácticas de la educación en el tiempo libre que han dado origen a la animación sociocultural. Un tercer elemento señala la permanente vivencia de la modernidad como necesidad de reconstrucción del tejido social, muy presente en la Europa tras la II guerra mundial y tras las grandes migraciones

a las ciudades, iniciadas en España a partir de los años 60, que provocaron desarraigos y marginaciones sobre las que ejercer acciones de integración social. Por último, la necesidad de una mano de obra cada vez más capacitada y adaptada a los cambios en el sistema de trabajo hace necesaria una nueva educación de adultos que cumpla con esta función.

En cualquier caso, no será hasta la década de los noventa, con la llegada de la diplomatura en Educación Social, cuando la universidad asuma la formación de los profesionales de la educación que trabajan “fuera de la escuela”, la institucionalice y le otorgue carácter profesionalizador. Esta es, sin duda alguna, una realidad consolidada. Quizá sea oportuno volver la vista atrás y valorar **qué ha aportado cada uno de estos tres hitos** a la construcción de la Educación Social y cómo se justifica su adhesión a los estudios universitarios y a la figura profesional. Seguimos para ello, de forma preferente pero resumida, el análisis que los propios educadores sociales hacían de su proceso histórico, en el documento elaborado por el *Grupo de Trabajo 17 del I Congreso Estatal del Educador Social*, celebrado en Murcia en 1995.

El educador especializado. Su tarea y sus objetivos sociales y educativos se dirigieron en un primer momento a la infancia y adolescencia inadaptada (por dificultades sociales, físicas o psíquicas). Posteriormente se amplía su campo de acción a una multiplicidad de problemáticas sociales que alcanzan a todas las personas. La inadaptación y la marginación social han sido su escenario privilegiado, quizá por ello los educadores sociales se han acabado autopercebido como el colectivo profesional que había trabajado principalmente en la “inserción social de personas desadaptadas y minusválidas”. Serán los antiguos educadores especializados los que comiencen a crear las Asociaciones de Educadores Especializados que luego se convertirán en Asociaciones y Colegios Profesionales, no sin antes haber pasado por las Federaciones de Asociaciones de Educadores Especializados. Esta tarea en favor de la colegiación y, por ende, de la profesionalización recogía el espíritu de las creaciones internacionales como la AIEJI. También cabe resaltar que, en un primer momento, serán los propios educadores especializados los que más combatirán por impulsar la profesión, organizando eventos (jornadas, seminarios, congresos nacionales e internacionales...) y poniendo en marcha las estrategias de relación con las instituciones públicas y privadas en busca del “reconocimiento jurisdiccional”. De ahí, el logro en obtener de los parlamentos de los diferentes comunidades las respectivas aprobaciones de los decretos que finalizaron en la creación de los Colegios Profesionales. En este “combate” por la profesionalización quienes más colaboraron con las universidades para la implantación de la titulación fueron, justamente, los educadores especializados.

El educador de adultos. Su trabajo se ha orientado principalmente hacia las personas adultas que presentaban necesidades de carácter básicamente formativo, desde la alfabetización a las carencias en lo académico o en lo laboral-profesional. La educación permanente y la capacitación profesional han sido sus ejes prioritarios, pero sin olvidarnos de su contribución

al desarrollo de las posibilidades de participación en la vida social, cultural, política y/o económica de las personas adultas. Este último aspecto, que vincula a ambas al desarrollo comunitario, ha hecho que la educación de adultos y la animación sociocultural hayan seguido caminos paralelos y difícilmente separables en nuestro territorio, especialmente a partir de finales de los años setenta, con la llegada de la democracia. Sin embargo, en el proceso de reconocimiento y visibilidad social de la Educación Social, los educadores de adultos no se han sentido demasiado comprometidos con esta figura profesional. De hecho, hoy, la educación de adultos sigue sin entrar decididamente en el juego de la profesionalización, y son los educadores especializados y los animadores, en menor medida, los que están llevando a cabo el recorrido connotativo a toda profesión que se encuentra en vías de seguir construyendo su identidad profesional.

El animador sociocultural. Sin duda la figura ocupacional “más joven” de las tres. Su actuación se centraba principalmente en la dinamización de personas, grupos y comunidades con finalidades que alcanzaban desde el desarrollo cultural y comunitario hasta el disfrute y aprovechamiento lúdico, formativo y educativo del tiempo libre. Las claves o ejes sobre los que se ha articulado su tarea eran la concienciación, la participación y la autonomía individual y grupal con finalidades transformadoras. Estos objetivos son los que diferencian a la animación sociocultural de la simple difusión cultural, donde esta última se presentaría a los individuos y comunidades como receptores de la cultura, mientras la primera intenta hacer de ellos agentes activos de la misma. Jaume Trilla (1993, 1998, 1999) ha dedicado muchas páginas a conceptuar los vínculos entre la animación sociocultural y la educación, o la Educación Social. Años antes Caride (1985:95) había afirmado que “la Animación Sociocultural se asimila a las finalidades de la teoría y la práctica de la Educación, señalándose al objeto sus aspiraciones compartidas en la liberación del hombre, la participación y la democracia cultural, la innovación y la transformación social, la identidad cultural, la creatividad colectiva y el desarrollo autónomo.”

En definitiva, y para cerrar este apartado, no fue una arbitrariedad juntar los tres campos ya que, aunque habían seguido trayectorias formativas y prácticas diferenciadas, no era difícil apreciar que **entre ellos se da un conjunto significativo de coincidencias** que permitía pensar que no era un disparate hacerlas coincidir en una misma diplomatura y una misma denominación que ha dado lugar a un intenso e interesante proceso de profesionalización.

¿Cuáles son esas coincidencias? ¿Cuáles son las coincidencias que, además, este recorrido puede llegar a tener con las prácticas agrupadas bajo la denominación educación no formal? Ensayemos algunas de las posibles:

Tendencia a desmarcarse de los marcos escolares convencionales y acomodarse mejor en contextos no formales e informales (que hoy en día solemos llamar, simplemente, sociales).

Énfasis en trabajar educativamente la dimensión relacional (y por tanto social) de la personalidad.

Un notable, explícito y querido componente ideológico o político, en el discurso o/y en la práctica (son pedagogías que muestran cierta tendencia a la ideologización).

Cierta situación de “marginalidad en la pedagogía oficial o académica” (con todo lo que dicho carácter fronterizo comporta de positivo y negativo).

Voluntad de desarrollar acciones fuertemente contextualizadas (el territorio es importante en los tres campos).

Referentes teóricos en parte comunes (un ejemplo claro puede ser el de Paulo Freire).

5. Para concluir sin cerrar.

La Educación Social es, en definitiva, una profesión social y educativa que en España aparece como el resultado de hacer converger las tres tradiciones ocupacionales señaladas. A pesar de las reticencias iniciales, parece que los respectivos representantes de estas tradiciones han aceptado sin mayores problematizaciones formar parte de esta familia de diversos que -en favor de la solidez de una sola profesión frente a la fragmentación desprofesionalizadora de varias- llamamos educadores sociales.

En cualquier caso, los procesos siguen abiertos. Y si se aspira a construir una “identidad profesional” alrededor de la figura del educador social, como parecen apuntar los deseos e intereses de los profesionales y parte de los académicos, vamos a tener que acudir al sustantivo educación con más frecuencia que al adjetivo social o, cuando menos, tendremos que recrear una nueva significación en la que ambos sustantivos tengan el mismo peso (García Molina, 2003b). Desde este marco, y teniendo en cuenta el criterio profesionalizador, podrían llegar a proponerse diferentes definiciones de Educación Social, en las que se recogiera la presencia de los actores, sus recursos, sus finalidades, su praxis... Pero hemos defendido, y así ha querido reconocerse, que la Educación Social es una profesión social que remite preferentemente a una situación de derecho democrático y a ciertas aspiraciones de justicia social. A esta concepción de profesión social, cabe añadir que la Educación Social es también una profesión educativa que se sostiene sobre acciones mediadoras y de transmisión cultural en las que la praxis se articula necesariamente alrededor de principios y criterios políticos y fundamentalmente éticos. Por ello parece pertinente intentar combinar esta lógica de profesión social, con el carácter eminentemente educativo de la profesión.

En este punto es muy oportuna e interesante la definición de Educación Social aprobada por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) en el año 2004.

La Educación Social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social y que posibilitan:

- la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social;
- la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Todo ejercicio de definición es parcial y fragmentario, pero creo que ésta muestra dos evidentes virtualidades. La primera reside en que se enmarca en la lógica de las **profesiones sociales**, aquellas que ponen su saber y su hacer (obtenidos por formación universitaria y experiencia profesional) al servicio de los derechos, necesidades y deseos de la ciudadanía (entendida en un sentido plural y más amplio que el meramente político) y las profesiones educativas, en tanto realizan acciones de transmisión cultural; de creación y recreación de contextos, lugares y recursos para la educación; de mediación social, cultural -y por tanto educativa-, que generan efectos de incorporación, integración y/o promoción en la vida personal y social de los ciudadanos. ¡La Educación Social se piensa mirando hacia la ciudadanía amplia! Algunos autores concluyen que una profesión ha logrado la profesionalización cuando sus actividades son reconocidas como necesarias por la ciudadanía que demanda sus servicios. La tarea de los grupos ocupacionales (este es el papel de las asociaciones, colegios, códigos...) consiste en confirmar y ratificar esa creencia que impulsa a los usuarios a demandar sus acciones y a los profesionales de la acción social a demostrar su apuesta por una sociedad que busca satisfacer sus derechos. En este sentido la Educación Social es tanto un servicio como un derecho social (García Molina, 2003b).

La segunda virtualidad es mucho más específica, menos general, pero no por ello deja de tener su relevancia. Y es que esta definición es el resultado de un proceso de trabajo conjunto entre académicos y prácticos. La experiencia de los educadores sociales, su quehacer cotidiano, encontró un lugar para la conceptualización en la conversación continuada con algunos de los representantes de la Pedagogía Social española. Es una definición, en última instancia, consensuada por los educadores sociales, centrada tanto en el tipo de acciones específicas que se le suponen a la profesión como en las finalidades que han de lograrse a modo de efectos en los destinatarios y que es fruto del encuentro y del trabajo conjunto entre el mundo académico (la pedagogía social) y el mundo profesional (representado en sus asociaciones).

¿No es este un buen camino a tener en cuenta? En cualquier caso la respuesta, como no puede ser de otra manera, queda a consideración del lector.

Bibliografía.

- ANECA (2005) **Libro Blanco de los Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social**. En www.aneca.es
- Arendt, H (1996) **La condición humana**. Paidós, Barcelona.
- Arnal J Del Rincón, D y Latorre, A (1992) **Investigación Educativa. Fundamentos y metodología**. Labor, Barcelona.
- Arroyo, M (1985) “¿Qué es la Pedagogía social?” En **Bordón**, nº 257, pp. 203-215, Madrid.
- ASEDES (2003) **La Educación Social, escenarios de futuro**. Documento Policopiado, Madrid.
- ASEDES (2004) **Código deontológico de los educadores sociales**, ASEDES, Madrid.
- ASEDES (2007) **Catálogo de funciones y competencias del educador social**. En www.eduso.net
- Becher, T (2001) **Tribus y territorios académicos la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**, Gedisa, Barcelona.
- Bertilsson, M (1990) “The Welfare State, The professions and Citizens”. En: R. Torstendahl and M. Burrage (eds.) **The Formation of Professions Knowledge, State and Strategy**, Sage, London.
- Besnard, P (1991) **La Animación Sociocultural**, Paidós, Barcelona.
- Caride, J A (2005) **Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica**. Gedisa, Barcelona.
- CEAPEE (1989) “Perfil profesional y formación del educador especializado”. En: **Menores**, nº 13-14, pp. 139-151.
- De la Rosa, B (1981) “Importancia de la Pedagogía Social en un sistema democrático”. En: **I Jornadas nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación**, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, pp. 25-66.
- De Lajonquière, L (1996) **De Piaget a Freud para repensar los aprendizajes**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FENAPES (1998) “Definición, perfil y funciones del educador social”. En: **Actas del I Congreso Estatal del Educador Social**, Abril de 1995, pp. 467-522, Murcia.
- G. Molina, J (coord) (2005) **Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas**. Diálogos/Instituto Paulo Freire, Valencia.
- García Molina, J (2003a) **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social**. Gedisa, Barcelona.
- García Molina, J (2003b) “Educación Social profesión educativa o empleo social”. En: J García Molina (coord), **De nuevo, la educación social**, Dykinson, Madrid.
- Julià, A (1998) “El educador social una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales”. En: **Actas del I Congreso Estatal del Educador Social**. Murcia.

- Moreno, P L y Viñao, A (1997) "La educación de adultos en España (siglos XIX-XX) Historia de una realidad cambiante y multiforme". En: J García Carrasco (coord) **Educación de adultos**. Ariel, Barcelona.
- Niemeyer, C (1999) "Pedagogía sociale e pedagogia generale". En: VV.AA. **La pedagogía tedesca contemporánea**. Pellegrini Editore, Vol. III pp. 133-154, Co-senza.
- Núñez, V (1989) "El <educador especializado> como antecedente histórico del <educador social>". En: **Menores**, nº 13-14, pp. 13-38.
- Núñez, V (1990) **Modelos de educación social en la época contemporánea**. PPU, Barcelona.
- Núñez, V (1999) **Pedagogía social Cartas para navegar en el nuevo milenio**. Santillana, Buenos Aires.
- Pérez Serrano, G (2003) **Pedagogía Social- Educación Social**. Narcea, Madrid.
- Quintana, J M (1999) **Textos clásicos de Pedagogía Social**. Nau llibres, Valencia.
- Riera, J (1998) **Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social**. Nau llibres, Valencia.
- Sáez, J (2003) **La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora**. Dykinson, Madrid.
- Sáez, J y García Molina, J (2006) **Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión**. Alianza, Madrid.
- Santolaria, F (1997) **Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea**. Ariel, Barcelona.
- Sarrate, Mª L (2002) "Génesis y evolución de la Animación Sociocultural", En: Mª L Sarrate (coord) **Programas de Animación Sociocultural**. UNED, pp. 33-50, Madrid.
- Schön, D (1992) **La formación de los profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Paidós, Barcelona.
- Schön, D (1998) **El profesional reflexivo cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Paidós, Barcelona.
- Trilla, J (1999) "Animació Sociocultural i Educació Social". En: J Fullana (coord) **Els àmbits de treball de l'educador social**. Ediciones Aljibe, pp. 129-138, Málaga.
- Trilla, J (coord) (1998) **Animación sociocultural. Teorías programas y ámbitos**. Ariel, Barcelona.
- Viché González, M (2003) **Vigencia de una práctica Necesidad de una profesión**, Papers d'animació i educació social. En: www.quadernsdigitals.net



Educación No Formal: Una Oportunidad Para Aprender

Marcelo Morales¹⁴

La Educación No Formal (ENF) es una de las modalidades que asume la educación, y como tal le corresponde un lugar en las políticas educativas que se desarrollen en nuestro país. Una concepción de educación a lo largo de toda la vida y como derecho humano, trasciende la idea de escolarización, potenciando el aporte que la ENF puede realizar en el desarrollo de la ciudadanía, la calidad y la igualdad en la educación.

En este sentido, consolidar el campo de la Educación No Formal (que existe desde hace largo tiempo en nuestro país y que cuenta con gran diversidad de experiencias) es imprescindible para favorecer su crecimiento y el desarrollo de propuestas educativas de calidad. Esto implica reconocer el valor educativo que en sí mismo tiene la Educación No Formal y sus aportes en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como su potencialidad para promover reinserción y continuidad en el sistema educativo formal.

El desarrollo y la consolidación de este campo necesitan de profesionales capaces de diseñar y ejecutar sus prácticas educativas en diferentes situaciones y contextos, desde una perspectiva que coloque en el centro de su acción al sujeto que aprende, seleccionando contenidos valiosos en tanto las posibilidades que brindan a quienes se apropian de ellos.

Nuestro país tiene una tradición que lo asocia con los mejores resultados educativos de la región, bajas tasas de alfabetismo, alto porcentaje de concurrencia a la escuela que se constituye en un fuerte vector de integración social, son históricamente, señas que marcaron nuestra identidad como país. En la actualidad seguimos identificándonos con esta imagen, a modo de horizonte, porque la realidad no resulta tan auspiciosa.

No llegan todos los niños a la escuela y de los que llegan, no son todos los que pueden permanecer. En los jóvenes la situación es preocupante ya que el 11.8% de los jóvenes de 15 a 20 años no realiza ninguna actividad educativa ni trabaja (Ministerio de Educación y Cultura - Anuario Estadístico, 2007). Durante la ejecución del Plan de Emergencia (política desarrollada por el Ministerio de Desarrollo Social a partir de su creación en el año 2005 hasta

¹⁴ Educador Social (Centro de Formación y Estudios del INAU), Magister en Educación Social (Universidad Internacional de Andalucía). Docente en la carrera de Educación Social (CENFORES-INAU) y en la Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación (UCUDAL).

el 2007 con el objetivo de atender a las personas en situación de emergencia social de nuestro país), nos encontramos que la cantidad de adultos mujeres y hombres que no pueden leer ni escribir hacía necesario el desarrollo de planes de alfabetización dirigidos a estas personas, algo impensable para nuestro país algunos años atrás, porque estas realidades permanecían invisibles.

¿Qué puede y qué no puede aportar la educación al desarrollo de nuestro país, de sus ciudadanos? ¿Cuál es la idea de educación que resulta más potente para el diseño y la ejecución de políticas eficaces? ¿Qué puede una escuela y qué lugar ocupa en el sistema educativo? ¿Qué otras formas podemos concebir?

Solemos pedir mucho –si no todo- a la escuela¹⁵. La escuela resulta imprescindible para pensar en el desarrollo educativo de nuestro país, pero no podemos pensar esto solo desde la educación formal.

En la Ley General de Educación aprobada en diciembre de 2008, se concibe a la educación en un sentido amplio, superando la idea que la iguala a la escuela. También se consagra a la Educación No Formal (ENF) como parte del Sistema Educativo Nacional, derecho de la población, y por ende, objeto de las políticas educativas.

Comenzar a considerar desde lo público a la ENF como parte de sus políticas entraña una serie de cuidados y desafíos:

- **La ENF preexiste** a la Ley y tiene una tradición muy fuerte en la órbita de la sociedad civil organizada. También hay gran variedad de propuestas estatales que no siempre se auto-reconocen como de ENF. Es una novedad que el Estado proponga, regle, gobierne sobre este ámbito educativo en nuestro país. El diálogo y mutuo reconocimiento con la Sociedad Civil y con quienes vienen desarrollando acciones desde hace años en este campo es uno de los requerimientos prioritarios.
- Aún prima en nuestro país una idea de **educación centrada en la escuela**. Si bien se ha avanzado mucho en comprender que la educación trasciende las propuestas formales, sigue presente en nuestros discursos que cuando decimos *Educación* entendemos *Escuela*. La Educación Formal cumple una función primordial e insustituible en nuestra sociedad, es condición necesaria pero no suficiente para la integración social de las personas. Ya desde el nombre, la ENF nos remite a la escuela, a lo formal, por justamente, definirse como fuera de ello. Pensamos que está presente el riesgo de concebir a la ENF como una herramienta complementaria, accesoria, supletoria dirigida a solucionar los problemas que la EF presenta y que no puede resolver. De este modo podríamos caer en el error de afirmar que la ENF se dirige únicamente a las poblaciones que han quedado fuera de la EF o que no logran un tránsito exitoso por ella. La ENF contribuye como parte del sistema educativo, a mejorar el desempeño y el interés de las personas por transitar por el sistema formal, pero no debe concebirse solo desde esta idea que acabaría por

15 Cuando pongamos escuela nos estaremos refiriendo al sistema educativo formal en general.

recortar sus posibilidades. La ENF genera aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje y por ende, también reconecta y apoya el tránsito por la EF.

- **Reconocer y realzar los aprendizajes** que se producen y promueven en esta forma de educación, con alto valor para la vida social. La acreditación de aprendizajes y el movimiento transversal de los sujetos (en todo el sistema educativo) es uno de los desafíos principales en esta forma de concebir la educación y su función en nuestra sociedad. Podemos estar convencidos del valor y el potencial de las propuestas que se desarrollan en la ENF, pero es necesario que estos aprendizajes no terminen en punto muerto y habiliten e impulsen nuevos tránsitos a los sujetos, incluso en el sistema formal.
- **La profesionalización de los educadores.** Desarrollar propuestas educativas de calidad exige profesionales capaces de diseñarlas y llevarlas adelante. La ENF por su diversa riqueza, exige educadores capaces de leer los contextos en los que se producen las prácticas, seleccionar contenidos, buscar las metodologías adecuadas para enseñarlos, mostrarlos, donde muchas veces el punto de partida es el intento por generar el deseo de aprender (algo) en el otro y el convencimiento de que puede hacerlo. La no existencia de currículos preestablecidos, la diversidad de marcos institucionales, la variedad de objetivos de las distintas propuestas educativas, el movimiento de cambios en el que venimos inmersos como sociedad, hacen ver la necesidad de profesionales capaces de pensar pedagógicamente desde escenarios radicalmente diferentes. La formación de los docentes de la EF toma al menos dos puntos fijos para diseñar sus propuestas formativas: la institución en la que se van a desempeñar y el currículo (lo que estos educadores van a enseñar). La formación de educadores para un ámbito tan vasto y diverso como el de la ENF, se debe abordar desde la reflexión propia del campo, de la investigación y el contraste teoría-práctica, con el objetivo de lograr profesionales capaces de pensar (sobre las) prácticas educativas diversas, donde la transmisión cultural suceda y se traduzca en efectos de inclusión, derechos, justicia.
- **¿Cómo dar forma sin homogeneizar?** La diversidad de la ENF es su riqueza. Pero, ¿todo se puede llamar ENF? ¿Qué debe tener una propuesta para ser considerada educativa? Construir como Estado una visión compartida sobre estas visiones, limitando prácticas discrecionales que atenten contra los derechos de las personas pero manteniendo la posibilidad de lo diverso, es el principal desafío que nos abre pensar a la ENF como política educativa.

Educación No Formal

Las preguntas sobre el *qué* de alguna cosa, nos remiten en la mayoría de los casos a cuestiones filosóficas, posturas encontradas que pueden conducir o no a algunas respuestas; casi siempre nos llevan a otras preguntas. Cuando comenzamos el trabajo en este proyecto, nos preguntamos sobre el nombre, sobre *¿qué es Educación No Formal?* No con el objetivo de trazar fronteras y delimitar *cuasi* quirúrgicamente campos de lo social que se encuentran interconectados y hasta superpuestos, pero sí en el afán analítico de comprender mejor su naturaleza, de deconstruirlo para volver a construirlo enriquecido en su comprensión global y las relaciones entre sus partes.

La Ley General de Educación aprobada en diciembre de 2008 plantea una definición de ENF retomando ideas de Coombs (quien acuñó el término) y de Jaime Trilla (que lo toma y desarrolla en la actualidad en España)¹⁶ :

“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” (Ley N°18437: Ley General de Educación, 2008, pág. 11 y 12).

“...todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación que se desarrollan fuera de la educación formal...”

La diversidad del campo hace difícil (si no imposible) referirse a él desde sus atributos en forma comprensiva, sin utilizar la fórmula que toma la ley: diferenciarse del sistema educativo formal, sistemático, progresivo, reglado. La nominación desde la negación puede traer aparejadas una serie de confusiones, si bien no encontramos un mejor modo de nombrar este campo educativo para que desde el nombre, alguien pueda hacerse una idea de ‘la cosa’ nombrada. Desde una finalidad de comunicación nos atreveríamos a afirmar que resulta más ilustrativo apelar a una lista de extensiva de propuestas de ENF.

La ‘negación’ refiere solo al ámbito y no a sus atributos. Un error conceptual común es trasladar esta negación a la descripción de los atributos de las propuestas educativas de este ámbito y pensar que lo ‘no’ formal refiere a su forma, en contraposición a la forma que tiene la EF. Esto nos llevaría –erróneamente- a pensar que estas propuestas, por contraposición a las formales no son sistemáticas, no están organizadas ni regladas, no son planificadas, etc., negando a nuestro entender la propia idea de educación. La definición tomada por la Ley se encarga de aclarar esto:

¹⁶ Para una visión de cómo se han venido desarrollando estos conceptos recomendamos el artículo de Jorge Camors: disponible en www.mec.gub.uy, en la sección de Educación No Formal.

“... han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos...”

O sea que las acciones son organizadas y que buscan un objetivo que las preexiste y que les da sentido. Es claro que la definición así planteada tiene una serie de ventajas comunicativas, esenciales en el diseño de una Ley, y más aún cuando se trata de un tema tan sensible como la educación.

Pero trae algunas desventajas: la idea de definición por negación nos genera una imagen del sistema educativo inconexo, donde lo que es EF va por un carril y la ENF por otro. Las relaciones que se entablan entre ellas pueden ser de distinta índole, pero dada la relevancia (justificada) que tiene la EF y nuestra tradición al respecto, corremos el riesgo de que la ENF quede signada por una relación de dependencia, que resulte deudora y se piense en función de aquello a lo que la EF no ha podido dar respuesta, a los problemas sin resolver. Quizá por esto la Ley enfatiza que la ENF *tiene un valor en sí mismo* ya que los aprendizajes que promueve son útiles en diversos ámbitos de lo social.

“...dirigidos a personas de cualquier edad...”

A veces pensamos que la educación se restringe a algunas edades, algunas etapas de la vida. La ENF tiene para aportar en todas las etapas y en todas las situaciones, toda persona tiene derecho a participar en propuestas educativas que le ayuden a mejorar su vida en el sentido que desee. Esto es relevante: la ENF no aparece donde hay problemas, sino que se entiende desde su posibilidad de promover aprendizajes valiosos en todos los sujetos y no solo en aquellos que puedan estar pasando por situaciones problemáticas particulares.

“...en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida...”

Por último, destacamos el comienzo de la definición colocando la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que nos resulta interesante para pensarla al menos en dos sentidos. Por un lado reforzando la idea de que estas propuestas pueden ser dirigidas a toda persona, más allá de su edad y de su situación: todos somos potenciales sujetos de educación no formal.

Por otro lado, y lo que resulta más interesante para seguir construyendo el concepto, es que coloca la educación en el marco de una cultura del aprendizaje. ¿Educación y aprendizaje son lo mismo, son dos caras de la misma moneda? Para continuar este apartado avanzaremos en esta pregunta, partiendo de algunas más sencillas de contestar.

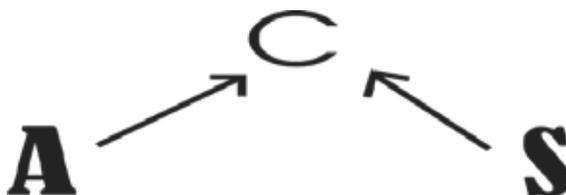
Oportunidad Para Aprender

¿Puede haber educación sin aprendizaje? La respuesta es para nosotros obvia: no. La educación implica que el aprendizaje exista, al modo

que para que la comunicación exista, debe haber alguien dispuesto a recibir el mensaje. Una radio encendida sin que nadie la escuche no comunica al mismo modo que una propuesta educativa que no genere en los sujetos algún aprendizaje, algún movimiento, no es tal, no se ha visto realizada en el motivo que da origen y sentido a su existencia. La transmisión del legado cultural de la época que por derecho nos pertenece a todos, está en el núcleo de la idea de educación, si algo de esa transmisión no ocurre, no estamos frente a un hecho educativo, no estamos frente a educación. Entonces, la educación implica al aprendizaje, al menos como mínimo para que algo de lo educativo ocurra. Si hay aprendizaje, *puede estar pasando* algo del orden de la educación.

¿Puede haber aprendizaje sin educación? Responder esta pregunta resulta un poco más difícil a buenas y primeras, porque implica tomar postura en forma más precisa sobre qué idea tenemos de educación. Podríamos tomar una idea de educación tan amplia que prácticamente todo entre en ella. Así sería educación lo que hace un cartel en la calle cuando nos informa de tal o cual cosa, un guardia de seguridad cuando nos dice que no usemos el celular en un banco, cuando tropiezo en la calle... Desde un concepto así, la respuesta a la pregunta sería sí, siempre que hay aprendizaje hay educación. Lo que ocurre es que una definición de educación tan amplia no nos ayuda a operar sobre ella, porque si todo es educación y es tan fácil producirla, no pareciera ser necesario dedicar tanto tiempo a pensar sobre ella. Preferimos pensar que en todas las situaciones mencionadas lo que ocurren son aprendizajes y reservar la palabra educación para un uso más específico.

Para continuar el análisis, proponemos realizar algunas precisiones sobre el concepto de práctica educativa. La educación es uno de los derechos humanos fundamentales, la podemos entender como el modo organizado en que las sociedades transmiten su legado cultural, lo hacen accesible a sus miembros, con el objetivo que señala Gramsci (Núñez, 2003, pág. 25): “crear al hombre actual a su época”. Para Herbart (Núñez, 2003, pág. 28), la educación debe plantearse bajo el siguiente esquema:



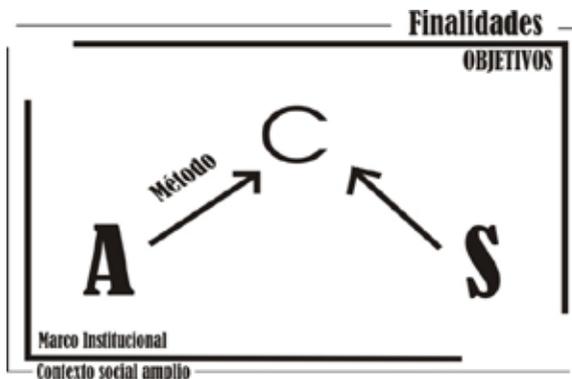
Agente de la educación, sujeto de la educación mediados por los contenidos de la educación. Herbart, coloca el énfasis de la práctica educativa en los contenidos, que median entre el agente y el sujeto. Una práctica educativa es aquella en la que alguien (el agente) dispone intencionadamente contenidos para que otro (el sujeto) se apropie de ellos. Es en la existencia de contenidos, mediando la relación entre el agente y el sujeto, donde radica la especificidad de lo educativo.

Para Paulo Freire una práctica educativa supone al menos 4 elementos: Sujetos, objetos, objetivos y métodos. (Freire, 1997, pág. 76 y 77)

Sujetos con roles diferenciados: uno que pretende enseñar (y al hacerlo, como es parte de nuestra naturaleza y además se lo propone para mejorar, aprende) y otro con la intención de aprender. Los objetos son aquellos que se colocan intencionadamente en el espacio educativo por parte del educador, para ser conocidos por los educandos. Los objetivos remiten a un deseo, a una utopía del educador, un *sueño* que es *político* dice Freire. Y los métodos que son los caminos, las estrategias por medio de las cuales decidimos hacer disponibles al otro los contenidos.

Tomando ahora a José García Molina (García Molina, 2003, págs. 107-151), proponemos reconstruir el cuadro de acuerdo al modelo que este autor propone para la educación social. Agrega a los 4 elementos de Freire el marco institucional, el contexto –material y/o simbólico- donde ocurren nuestras prácticas. Al educador lo nombra como agente (A), porque entiende que su función no es estrictamente educar, sino lograr que algo de la educación pase, a modo, tomando un ejemplo de la química, de agente catalizador. El sujeto de la educación es aquella persona que consiente ocupar ese lugar, el lugar de aprendiz. En este sentido, la primer tarea del agente y que en el campo de la ENF cobra especial relevancia, es motivar, invitar, seducir al otro para que se convierta en sujeto de una práctica educativa. Pero, ¿qué tenemos para ofrecer? La cultura. La seducción debe ejercerla algo, un objeto del orden de la cultura, de nuestras construcciones como especie: los contenidos.

El esquema, agregando además el contexto social amplio y las finalidades como marco ético y político general de toda práctica educativa, queda de la siguiente manera:



Desde nuestra postura, una práctica educativa debe contar con todos estos elementos, no alcanza con que ‘algo’ o alguien’ promueva ciertos aprendizajes para considerar esto como una acción educativa. A priori, esta postura parece un tanto reduccionista y seguramente podría dejar fuera fenómenos que los lectores consideran educativos y no estarían contemplados como tales en esta visión. En este campo, las definiciones ayudan a ordenar

nuestros pensamientos y acciones y no siempre pueden trazar una línea divisoria exacta para demarcar estos terrenos.

La potencia de este modo de pensar en la educación (no formal) radica en la posibilidad de identificar por parte de quienes pretendemos llevar adelante acciones educativas, algunos elementos centrales sobre los que hay que tomar decisiones conscientes, reflexivas, para que nuestras prácticas sean coherentes con nuestros deseos.

Pensar en la interrelación de estos elementos, resulta imprescindible para avanzar en la comprensión de las prácticas en ENF y la profesionalización del campo. Para este análisis nos centraremos en algunos elementos de este esquema aunque inevitablemente están vinculados con todos los demás.

Los sujetos de la Educación (No Formal): el gusto por aprender.

Hablar de sujeto de la educación implica concebirlo como alguien que ocupa un lugar en un momento dado, alguien que acepta situarse en esa relación de tres de que nos hablaba Herbart, dispuesto a esforzarse —en alguna medida al menos— por adquirir la selección de la cultura (los contenidos) que se pone a su disposición. Si aceptamos esta forma de entender el ‘lugar’ del sujeto de la educación, resulta interesante pensar en los desafíos que supone a las políticas en general y al agente en particular.

Entonces, hablar de ‘sujeto de la educación’ es hablar de *alguien* aceptando ocupar un *lugar*. Alguien, que además decide ocuparlo porque espera ‘algo’ (¿los contenidos?) de otro ‘alguien’. Desde esta lógica, las ofertas educativas ofrecen lugares a ser ocupados por personas que devienen en sujetos de la educación, según su voluntad, por más que nos pese. Vale aquí recordar palabras de Hegel: “...el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada” (Núñez, 2003, pág. 23).

Frente a esto podemos tomar una postura muy cómoda: si la persona no quiere no se puede hacer nada. Pero, por el contrario, pensamos que esto debe propiciar una postura ‘incómoda’, en tanto la educación es un derecho los educadores no podemos quedarnos pasivos frente a la negativa del sujeto. La búsqueda de nuevas estrategias, de cambios en la oferta que se realiza al sujeto, invitando y re-invitando al sujeto a que se haga parte de la propuesta ofertada es lo que implica poner en movimiento esa incomodidad. Que el sujeto se nos resista es señal de que está allí plantea Meirieu (Meirieu, 1998), pero esto no implica la pasividad del educador sino la búsqueda de contagiar al otro con el gusto por la cultura, de creer en el valor de la oferta en juego para que entonces sí, pueda decidirse a ocupar el lugar de sujeto de la educación.

Con el ánimo de aportar elementos de análisis, proponemos pensar de acuerdo a dos grandes grupos las políticas de ENF, según los tránsitos de los sujetos por la educación obligatoria, que desde una perspectiva del aprendi-

zaje a lo largo de toda la vida, Sirvent y otros catalogan de *Educación Inicial* (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa, & C., 2006).

Las políticas educativas de ENF podrían dividirse entonces en dos grandes grupos: las que están dirigidas prioritariamente a aquellas personas que no concluyeron la educación obligatoria y las que se dirigen a quienes síhan transitado exitosamente por ésta.

Son cada vez más las personas que no han concluido (y que no están en proceso de hacerlo) la educación formal obligatoria en nuestro país. Ofrecer un lugar donde retomar el gusto por aprender desde diferentes estrategias, con las posibilidades de diversidad y flexibilidad que pueden ofrecerse desde propuestas de ENF puede ser un primer paso para motivar a retomar tránsitos por la EF. Si bien, como ya hemos planteado, la ENF no debe dirigirse solo a sectores en situaciones problemáticas específicas, cabe marcar una prioridad en responder a esta realidad.

La postura 'incómoda' nos provoca a buscar estrategias, ya que en muchas ocasiones nos encontramos con niños, jóvenes y adultos que no solo han perdido el gusto por aprender sino que no creen que puedan hacerlo. No alcanza con ofrecer el espacio, hay que incitar al otro para que lo ocupe. No deberíamos comenzar (siempre) por lo que el otro carece, 'no sabe', sino por lo que hace bien, lo que 'sí' sabe. Claro, quedarnos solo allí es negar toda pretensión educativa, pero es un buen punto de partida. Rosa María Torres planteaba en su exposición en el Seminario: "...un objetivo de la educación no formal debería ser expresamente, ayudar a la gente a descubrir qué sabe. No solo enseñarle, que es el objetivo que siempre nos ponemos" (disponible en esta misma publicación, capítulo: *Evaluar en ENF*).

Es necesario que los sujetos se reconecten con 'el gusto por aprender' y no los forcemos a retomar 'itinerarios de certificación de estudios'. Es prioritario que los sujetos continúen aprendiendo y no resulta tan importante dónde. ¿Queremos que las personas regresen a la escuela –en el sentido literal- o que accedan a los conocimientos que esta promueve? En el intento de generar la posibilidad de una continuidad educativa, es decir, que los tránsitos educativos se vuelvan posibilidad de otros tránsitos educativos, apelamos desde las políticas en forma única al sistema que tiene claramente definidos en forma preestablecida sus itinerarios: el sistema educativo formal.

Consideramos que esta es una posibilidad entre otras, que debe intentarse preferentemente cuando las personas de las que estamos hablando están en el rango de edades que prevé el sistema educativo para su inclusión, pero que no siempre en el sistema formal se encuentra una respuesta acorde a las necesidades de aprendizaje de estas personas.

En primer lugar, porque no todas las personas logran aprender de la forma que se propone en el sistema formal. Un corolario que parece funcionar aún en nuestros días del postulado que iguala *educación* con *escuela* es el que propone que *escuela* es igual a *aula*. La metodología que predomina en el sistema educativo formal es la que se basa y toma como principal hábitat de los fenómenos de aprendizaje al aula, concibiéndola como un ambiente separado del mundo cotidiano a donde se trae lo que se desea enseñar. El

resto del espacio-tiempo institucional se vuelve deudor del único que se concibe como educativo: el aula.

Por otro lado, cuando las personas tienen un desfase grande de edad con respecto a los rangos previstos por la EF para cada uno de sus grados, se hace imprescindible encontrar mecanismos adecuados que promuevan el acceso a los conocimientos formales y no necesariamente a los cursos que se desarrollan.

El reconocimiento y la certificación de los saberes de las personas por parte del sistema educativo formal sin importar el modo donde los hayan adquirido resulta prioritario para promover que las personas continúen desarrollándose, continúen aprendiendo. La posibilidad de volver a transitar por la EF (del mismo modo) desde el sitio en que la persona abandonó los estudios formales en muchos casos no resulta adecuada ni seductora.

Varias propuestas se vienen desarrollando en esta línea de trabajo, buscando desde estructuras más flexibles generar aprendizajes (en muchas ocasiones, generando nuevamente el deseo por aprender) imprescindibles para la vida actual. Algunas se desarrollan claramente en el campo de la ENF vinculadas a políticas sociales, educativas, municipales. Otras son propuestas que dentro de la EF buscan reordenar los componentes del cuadro que incluíamos más arriba, generando otras posibilidades diferentes a las ya previstas. Todas estas propuestas deberían posibilitar a quienes lo deseen que puedan continuar estudiando mediante el reconocimiento y la certificación de los aprendizajes realizados.

Esta certificación debería poder reconocer también otros saberes y no solo los que se promueven desde la educación primaria o secundaria. Implica la difícil tarea de establecer un vínculo entre los estudios posteriores para los que se quiere la certificación y cuáles son los conocimientos imprescindibles para continuar esos estudios. Por ejemplo, si alguien quisiera ser mecánico automotriz, no tendría sentido exigirle conocimientos en geografía pero sí cierto nivel de matemáticas y física necesarios para el desarrollo de los estudios que pretende. Pero también podría tenerse en cuenta la experiencia o saberes prácticos de la persona en el tema y si, dado el caso, se desempeñó como empleado (aprendiz) en un taller del ramo. Esta 'certificación de saberes' podría ser válida solo en tanto el estudio posterior que la persona desea realizar. En otras palabras, ¿qué garantiza o pretende garantizar un certificado? ¿Un tránsito por ciertos itinerarios o la capacidad de llevar adelante los estudios de los cuales la certificación oficia como requisito? En realidad, el supuesto aquí es que los tránsitos realizados y los aprendizajes promovidos desde estos, generan mejores condiciones para el desarrollo de los posteriores estudios. Y esto es cierto. Lo que no contempla esta lógica es que alguien pueda poseer los conocimientos necesarios para continuar sin haber realizado estos tránsitos.

Diego Silva en su artículo en este libro propone a las cartografías como una metodología a aplicar en la ENF: estas permiten construirnos una idea de un territorio en movimiento, que hay que seguir 'cartografiando', objetivando para comprenderlo y actuar en él. La certificación debe ser concebida a modo de password, de las posibilidades y puertas que abre a los tránsitos de los

sujetos y al deseo que el mismo expresa, no como una barrera a franquear sino como el impulso a seguir.

Políticas incompletas.

José García Molina traza un mapa de las posibilidades metodológicas con que cuenta la Educación Social (García Molina, 2003, pág. 150), que resultan aplicables a la ENF (y a la educación toda). Propone la división entre metodologías directas y previas. Las directas serían las que más fácilmente identificamos en una propuesta educativa, las relacionadas al hacer más clásico del agente de la educación. Éstas están centradas en el educador, son las formas expositivas, experimentales, audiovisuales.

Las metodologías previas abren un campo mucho más amplio (e interesante) para pensar la ENF, dada la diversidad de contenidos que se propone transmitir. García Molina clasifica en dos grupos estas metodologías: mediación (con los contextos, los sujetos, la cultura) y enriquecer el medio.

Rosa María Torres introducía en el Seminario (disponible en el capítulo *Evaluar en Educación No Formal* de esta misma publicación) el concepto de Sistema de Aprendizaje. Plantea que generalmente equiparamos la idea de sistema educativo con la de sistema de aprendizaje, cuando el primero es una parte del segundo. Así sería parte del sistema de aprendizajes de un país el trabajo, los medios de comunicación, la ciudad, la comunidad, etc.

Cartografiar estos sistemas para seleccionar aquellos que refuercen aprendizajes acordes a lo que nos proponemos, resulta una cualidad interesante para las políticas de ENF. De este modo, mediar facilitando el acceso, la convivencia, por parte de los sujetos en ambientes donde los conocimientos que se intentan promover resultan útiles, significativos, permite además de generar el deseo de aprender, la posibilidad de circular por espacios diversos rompiendo con la lógica encapsulada de algunas propuestas.

La incompletud como característica de las políticas de la ENF, intencionada y no determinada por las condiciones económicas, potencia la articulación, el trabajo interinstitucional (con otras instituciones no necesariamente educativas), la posibilidad concreta, tangible, de circulación social de las personas. Pensar nuestras propuestas como incompletas obliga volver la mirada al contexto y nuevamente, cartografiarlo, para buscar los objetivos comunes, los vínculos posibles.

Una experiencia que ilustra lo que estamos proponiendo es la que viene llevando adelante el Programa Nacional de Educación y Trabajo (perteneciente al Área de Educación No Formal, en la Dirección de Educación del MEC) a través de los CECAP (Centros Educativos de Capacitación y Producción). Estos centros de ENF llevan adelante una propuesta dirigida a adolescentes y jóvenes que han abandonado el sistema formal y no trabajan. Desde hace 4 años se comenzó a extender esta experiencia (hasta ese momento existente en Montevideo y Rivera únicamente) a otros departamentos.

Estos 'nuevos' CECAP (en convenio con las Intendencias Municipales de cada departamento) se proponen funcionar con una estructura mínima propia (Oficina, salón, baños, etc.) pero articular para las diferentes activi-

dades con lo que existe en la ciudad que lo aloja. De este modo, en lugar de fundar por ejemplo, una sala de computadoras a la interna del edificio, se busca articular con alguna existente en las cercanías del espacio: puede ser un cyber, la sala de una UTU, un liceo, una universidad privada, etc. Esto permite en el caso de CECAP potenciar además del aprendizaje concreto que sería en este caso el uso de los programas habituales y las posibilidades que brinda internet de comunicación y acceso a información, con la circulación por espacios sociales diferentes, que promueven aprendizajes de diverso tipo e implican el manejo de códigos específicos para poder utilizarlos. Utilizar la sala de informática de un liceo o una UTU puede ser también un primer paso en el retorno al tránsito por la educación formal, o en el caso específico de estos adolescentes, la posibilidad de ocupar espacios reconocidos socialmente. Pensar desde 'propuestas incompletas' intenta romper con la lógica institucional, 'pesada' en términos de Bauman (Bauman, 2002), para pensar en articulación, complementariedad, movimiento, circulación.

No es posible esto sin pensar en el territorio donde emplazamos estas propuestas o en las posibilidades de movimiento con que contamos. En el caso de los CECAP, dadas las características de las ciudades donde se instalaron, construidas en torno a una plaza central, en cuyas inmediaciones se encuentran la mayoría de los servicios, los locales de referencia se ubicaron cercanos a esta plaza, en la zona céntrica.

Con esto queremos recalcar que los programas de ENF (incompletos) tienen que incluir en su previsión la articulación, el aprovechamiento de los sistemas de aprendizaje que existen en nuestra sociedad con el corolario de fomentar espacios de interacción –quizás- diversos, donde el encuentro de personas de diferentes procedencias, trayectos, historias sea posible.

El Agente de la Educación (No Formal): el deseo por enseñar.

*"Educación no es solo aprendizaje, pero vive de él".
(García Molina, 2003, pág. 81)*

Para trabajar en educación es necesario contar con una formación de carácter pedagógico que nos ayude a tomar decisiones reflexivas, basada en las experiencias de otras personas que han intentado cosas similares que nosotros antes y que nos ayude a ir re-significando nuestra experiencia. Trabajar en ENF exige además la posibilidad de pensar la educación desde contextos, instituciones, sujetos y contenidos diversos. La profesionalización del campo de la ENF (que en primera medida pasa por la formación de sus trabajadores) es para nosotros uno de los desafíos centrales al futuro.

Sobre esta idea, la de profesionalización, los autores José García Molina y Juan Sáez Carreras desarrollan varias concepciones tomando el planteo de Hannes Siegrist (García Molina & Sáez Carreras, 2006, pág. 43), por profesionalización entienden:

- Aquel tipo de procesos mediante los cuales una ocupación adquiere el carácter de una profesión académica.

- Aquella que remite a ciertas políticas responsables de una cierta superior pericia profesional frente a los legos o los profanos. Es decir, estas políticas son las que establecen una relación entre el conocimiento y la división del trabajo. Un proceso de diferenciación y exclusión mediante el cual una profesión monopoliza las oportunidades ocupacionales.
- Aquel tipo de procedimientos o actividades que conducen a un tipo de conciencia colectiva, así como a una representación grupal de intereses que tratan de ser materializados por la utilización, consensuada y común de estrategias pertinentes para ello.

Nos parece relevante pensar el campo de la ENF como un campo en proceso de profesionalización, en analogía a lo que los autores mencionados plantean que ocurre en España con el campo de la Educación Social.

¿Es necesario –o deseable– pasar por procesos de formación académica para trabajar como educador en la ENF? Creemos que sí, pensar en clave de derecho y de, en particular, posibilitar el acceso y el ejercicio al Derecho a la educación (que incluye a la ENF) necesita de profesionales capaces de planificar y ejecutar sus prácticas en forma reflexiva, dando lugar a propuestas educativas de calidad, dentro de un marco ético profesional.

Existen formaciones en educación en nuestro país vinculadas al campo de la Educación No Formal: la formación de Educadores Sociales del Centro de Formación y Estudios del INAU, la formación que brinda el ISEF a los profesores de Educación Física, la Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación (UCUDAL) y la formación en Educación Popular de la Multiversidad Franciscana. Estas formaciones, desde diferentes perspectivas realizan una reflexión y desarrollan prácticas educativas en la ENF.

En particular, con la conformación del Instituto Universitario de Educación que prevé la Ley, vemos la oportunidad de desarrollar un proceso de formación sistemático de profesionales capaces de pensar la educación desde y en diferentes contextos, más allá de los marcos formales y en relación con ellos. En este Instituto, además de las formaciones educativas tradicionales, se incorpora la Educación Social y “otras titulaciones que la educación nacional requiera” (Ley N°18437: Ley General de Educación, 2008, pág. 38)

Esto nos lleva a la segunda concepción que manejan los autores. Debemos trazarnos un horizonte de futuro desde el cual se establezca la exigencia a todos los educadores un título que habilite su ejercicio como tales. Para esto es necesario el desarrollo de formaciones pedagógicas específicas para el campo así como el diseño de mecanismos específicos de ‘acreditación por experiencia’ para quienes vienen desarrollando tareas educativas en el campo desde hace muchos años y no deseen o puedan acceder a la mencionada formación. No estamos defendiendo una postura ‘meritocrática’ irreflexiva que supone que el título o el haber pasado por instancias formativas asegure una práctica profesional valiosa, respetuosa de los sujetos a los que se dirige, enmarcada en una ética profesional. La formación no asegura las buenas

prácticas, pero pensamos que es una garantía mínima. La 'no formación' nos permite asegurar aún menos, si no nada.

Como planteamos anteriormente, toda propuesta educativa tiene que tener un alto grado de formalización pedagógica y esto hace necesario una formación sistemática específica para el educador.

También es necesario cultivar en la sociedad la idea de que el ejercicio educativo requiere de conocimientos y destrezas específicos para su desarrollo. Todos podemos promover aprendizajes, el aprendizaje es una condición natural del ser humano y en interacción aprendemos, pero algo diferente es diseñar y ejecutar propuestas educativas lúcidas, que leyendo nuestro contexto propongan contenidos valiosos para el desarrollo de los sujetos, con la finalidad de su integración plena, crítica, participativa en la vida social.

Apuntes para seguir.

El MEC (en particular a través de su Área de ENF en la Dirección de Educación) viene aportando mucho en el desarrollo de la ENF. Resaltamos dos de las acciones que se vienen realizando y en que sería valioso continuar en los próximos tiempos.

- Registro de instituciones de ENF. Este registro está en una etapa inicial de implementación. De profundizarse su implementación contribuiría en varios de los sentidos desarrollados anteriormente: por un lado permitiría conocer cada vez más cabalmente (por extensión) la diversidad de instituciones y de propuestas educativas que forman parte del campo de la ENF. Como muestra de esto valga la colección de propuestas e instituciones que participaron del proyecto que da la posibilidad de esta publicación. Esto ayudaría también en la difusión de la importancia que tiene la ENF en la vida de las personas, la variedad de los aprendizajes que promueve y por ende, su valor para el desarrollo del país. Por otro lado, sería un insumo fundamental para el diseño de políticas educativas que tengan un posible sostén institucional, aprovechando las experiencias de instituciones que en algunas ocasiones, cuentan con muchos años de trabajo en el campo.
- El desarrollo de programas testimoniales, el PNET y el PAS. El Ministerio viene desarrollando en forma directa dos programas de ENF: El Programa Nacional de Educación y Trabajo y el Programa Aprender Siempre. Esto permite que el propio Ministerio vaya construyendo una experiencia en el desarrollo de este tipo de programas y los desafíos que implica además de contar con experiencias tangibles, valiosas, que dan cuenta de la importancia de la ENF.

Es vital implementar otras ideas que están presentes en las proyecciones del área, que continúan en proceso de construcción. Básicamente se enmarcan en dos líneas de trabajo complementarias: la promoción de la me-

jora de propuestas existentes y el impulso al desarrollo de nuevas propuestas de ENF.

Proponer que desde el Ministerio se pueda apoyar pedagógicamente al desarrollo de propuestas de ENF (directamente o buscar la generación de herramientas en este sentido) resulta interesante y una posible continuación de las líneas abiertas por este proyecto. Se vienen diseñando –aún en versiones de borrador– algunas herramientas para este apoyo:

- **Publicación pedagógica.** En la idea de generar un elemento de comunicación que posibilite la difusión de propuestas existentes y la reflexión sobre temáticas nodales del campo.
- **Seminarios, cursos, posibilidades de formación para educadores y gestores de propuestas educativas.** Estas actividades podrían seguir contribuyendo al proceso de reflexión y mejora de las prácticas en ENF.
- **Apoyo con educadores a propuestas específicas.** La posibilidad de que el Ministerio apoye con educadores capacitados (haciéndose cargo de su selección y remuneración) el desarrollo de propuestas educativas dentro de otras instituciones.
- **Apoyo a la evaluación de propuestas de ENF.** ¿Cómo sabemos que vamos bien? Desde esta pregunta se desarrolló el Seminario con Rosa María Torres sobre evaluación. Esta actividad se centró más en los aspectos globales, de evaluación de políticas educativas. En este sentido queremos destacar la dificultad de evaluar los procesos a nivel micro, los que ocurren en el sujeto que aprende mediante una propuesta educativa. ¿Cuánto y qué aprendió? ¿Qué sucedió con las personas luego que se desvincularon de nuestras propuestas? ¿Qué posibilidades –de trabajo, de nuevos aprendizajes, de vida– le brindaron los aprendizajes realizados en ella? Este desafío, el de la evaluación de los programas de ENF desde los aprendizajes de los sujetos, resulta imprescindible para lograr información que sustente y sostenga las prácticas de ENF y que permita difundir sus logros a la sociedad. La creación de un equipo que se especialice en este tema, aportando herramientas de evaluación o incluso, apoyando en procesos específicos de evaluación, puede ser un camino interesante a transitar.
- **Premios.** El reconocimiento por parte del Ministerio del valor de propuestas existentes mediante un concurso resulta otra herramienta interesante para pensar en el impulso del campo. El premio podría constar de un monto en efectivo que permitiera la ampliación o continuidad de la propuesta, además de la publicación para la difusión de la experiencia (por ejemplo, en la revista antes mencionada).

Todas estas actividades tendrían un segundo objetivo además del que se desprende directamente de ellas: continuarían generando redes, vínculos entre diferentes propuestas de ENF. El Espacio Interinstitucional tendría que

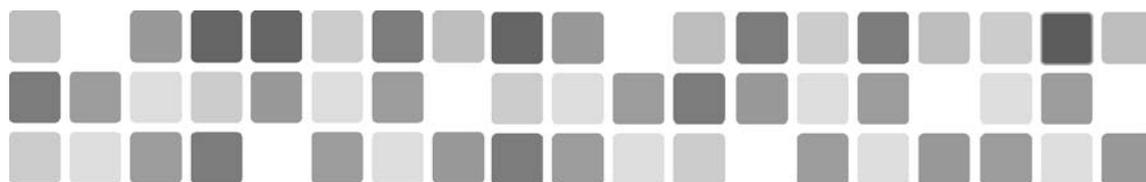
ocupar un lugar activo en la reflexión de estas propuestas, generándose de esta forma posibilidades interesantes de participación y acciones en clave interinstitucional, articulando lo público con lo privado.

Por último, la articulación entre EF y ENF resulta clave para avanzar hacia el horizonte de Educación para todos a lo largo de toda la vida. La ENF no surge para cubrir las falencias de la EF, para ser un complemento de ella ya que, como hemos destacado en varias oportunidades, tiene un valor en sí mismo. Pero a su vez queremos destacar el valor insustituible que tiene la educación formal para la integración social de las personas y las posibilidades que abre de nuevos tránsitos y aprendizajes. En este sentido, un diálogo entre estos campos que en el análisis los colocamos como excluyentes pero en las prácticas comparten zonas de frontera difusas, es crucial para encontrar sinergias que permitan más y mejores tránsitos por parte de los sujetos, construyendo posibilidades de reconocimiento de los aprendizajes de ambos sistemas y de continuidad educativa.

Bibliografía

- Bauman, Z (2002) **Modernidad Líquida**. FCE, Buenos Aires.
- Bauman, Z (2005) **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Gedisa, Barcelona.
- Freire, P (1997) **Política y Educación**. Siglo XXI, México.
- García Molina, J (2003) **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social**. Gedisa, Barcelona.
- García Molina, J y Sáez Carreras, J (2006) **Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión**. Alianza, Madrid.
- Meirieu, P (1998) **Frankenstein Educador**. Laertes, Barcelona.
- Núñez, V (2003) "El vínculo educativo". En: H Tizio (coord), **Reinventar el Vínculo Educativo**. Gedisa, Barcelona.
- Sirvent, M T et al (2006) **Revisión del Concepto de Educación No Formal**. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2006) **Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa**. MEC, Montevideo.
- Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2008) **Anuario Estadístico de Educación 2007**. MEC, Montevideo.

3. MEMORIAS DEL SEMINARIO DE EDUCACIÓN NO FORMAL



Memorias del Seminario de Educación No Formal

Introducción

Las Memorias del Seminario, tienen como objetivo realizar una síntesis de lo acontecido en cada jornada, de modo de invitar a los participantes a volver a los encuentros cuando lo desee. También invita a sumarse en este esfuerzo de reflexión a otros que no habiendo participado de estas actividades, comparten con nosotros la inquietud que provoca pensar la educación.

De este modo, las Memorias son una síntesis a partir de la desgrabación del Seminario, intercalando notas textuales de los expositores con comentarios que ayudan en la contextualización y la reconstrucción del itinerario recorrido. No pretende ser un registro exhaustivo, sino que implica una selección, un mapa de las cuestiones centrales que se fueron trabajando, las reflexiones suscitadas, las cuestiones que van quedando abiertas... En su formato original se encuentran disponibles en la sección de Educación No Formal de la página web del Ministerio de Educación y Cultura (www.mec.gub.uy).

Para esta publicación, algunos de los autores optaron por mantener el formato del texto lo más fiel posible a lo acontecido. En otras, decidieron a partir del diálogo producido en la jornada del seminario, reescribir los contenidos trabajados en un artículo. No se dejen confundir por la forma. En muchas ocasiones tendemos a valorar desde la forma lo que se nos ofrece. Forma y contenido no son independientes pero tampoco se determinan el uno al otro. En este caso, pensamos que forma y contenido se potencian, entran en diálogo, dan cuenta del proceso de trabajo vivido y de los desafíos que entrafía el futuro.

Esperamos que encuentren en estos documentos una invitación a seguir pensando, trabajando en lo que nos convoca: la Educación No Formal, y por ende, la Educación.

Mag. Ed. Soc. Marcelo Morales



Memorias del Seminario de Educación No Formal

Reconceptualizando la Educación No Formal

María Teresa Sirvent¹⁷

Primera Parte

En la apertura estuvieron presentes el Director de Educación del MEC, Maestro Luis Garibaldi y los consultores de UNESCO Sonia Scaffo y Jorge Balán. Se enfatizó sobre la importancia que tiene este proyecto de cara a la implementación de la Nueva Ley de Educación aprobada recientemente, dando la bienvenida a los participantes.

Luego se presentó brevemente la forma de trabajo del Seminario, el procedimiento seguido para contactar a los participantes mediante invitaciones institucionales y los objetivos del mismo a saber:

Generar una instancia de reflexión, intercambio y capacitación abordando la especificidad y complejidad de la ENF.

Avanzar en la construcción de una red de propuestas de ENF.

En el comienzo de la jornada, María Teresa Sirvent fundamenta su opción teórico-metodológica de no comenzar con una conferencia, priorizando la posibilidad de construcción colectiva:

En primer lugar deseo agradecer el honor de esta invitación y felicitarlos por esta iniciativa que es evidencia clara de los esfuerzos del Ministerio de Educación y Cultura y de todos ustedes para el desarrollo de este ámbito tan preciado de la Educación No Formal.

Uno de los aspectos que se señala como característica de este ámbito es que los espacios de trabajo grupal buscan partir de las trayectorias de los participantes, de sus ideas previas, de sus vivencias de las situaciones pro-

¹⁷ Se agradece especialmente la colaboración de la Licenciada Sandra Llosa, en la revisión y diagramación de la versión final de esta memoria.

María Teresa Sirvent es Profesora Titular Consulta del Dto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Sandra Llosa es la profesora adjunta de la cátedra "Educación No Formal: Modelos y Teorías" del Dto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

blemáticas, de sus necesidades. Es por eso que vamos a comenzar desde ese punto de partida y no con una conferencia de mi parte.

Fue una opción que le propuse al colega Marcelo Morales al analizar la interesante y rica composición del grupo y sus respectivas trayectorias previas. Estuve analizando previamente, dos opciones metodológicas:

1. La primera alternativa, la más habitual en estas ocasiones, realizar primero, una presentación mía sobre la propuesta de redefinición del concepto de No Formal ilustrada con un Power Point preparado a tal efecto y con ejemplos de las experiencias de los participantes que había leído durante el verano¹⁸. Y a continuación un trabajo grupal sobre la base de consignas para el análisis de la propuesta a la luz de las experiencias de cada grupo de participantes. Para terminar con un plenario final de conclusiones. Esta alternativa tenía el beneficio de la presentación inicial como insumo para el pensar reflexivo del grupo y su posterior aplicación al análisis de las experiencias de los participantes. Tenía de obturador que podía ser una suerte de imposición al grupo alejada de sus intereses actuales.

2. La segunda alternativa implicaba comenzar con un trabajo de relevamiento de las ideas previas y preocupaciones del grupo y sobre ellas y según las preocupaciones que ya traía el grupo sobre la redefinición del concepto de No Formal, articular con mi presentación y amarrada final. El mayor beneficio de esta alternativa era ser consistente con los principios más caros de nuestros espacios de enseñanza y aprendizaje referidos al anclaje del contenido en lo que el grupo con su trayectoria trae al espacio de trabajo. El obstáculo y el riesgo que existía era el TIEMPO.

Asumí la conveniencia de intentar esta segunda alternativa con todo su riesgo. Especialmente buscando un trabajo lo más semejante posible a los desideratum de producción colectiva del conocimiento que se asumen en nuestras metodologías. Este principio de Educación No Formal, como todos saben, parte del supuesto de que ningún ser humano se acerca a un espacio como si fuera una tabla rasa, sin ningún pensamiento construido, de una manera u otra, a partir de su práctica cotidiana, y cualquiera sea el espacio del que se trate.

Asumir justamente, que todo ser humano ha construido saber sobre sus experiencias cotidianas, y este saber, no necesariamente el saber académico, es un saber sobre el que todo educador de este ámbito tiene que apoyarse para poder construir un conocimiento nuevo, colectivo y con sentido.

Yo me pregunto entonces en este momento “¿quiénes son ustedes?” en una serie de aspectos tales como, su experiencia profesional, el lugar que ocupan actualmente en el ámbito de la educación no-formal, pero fundamentalmente quiénes son ustedes en cuanto a las ideas previas que traen a este espacio hoy. Y lo más importante para mí, y lo más desafiante, es cómo podemos entretrejer nuestros saberes.

A partir de esta introducción, la profesora Sirvent habla sobre la importancia que tuvo esta invitación para ella:

...considero que son muy pocos los países en América Latina donde pueda encontrarse un claro reconocimiento del ámbito de

18 Encuentro: “Algunas experiencias en Educación No Formal, por una “Educación para Todos”. Uruguay, 2 de diciembre de 2005

la Educación No Formal en el marco de las Políticas Educativas. Es una de las razones que a mí me impulsó a venir deseando apoyar este proyecto del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay que no es común. El ámbito de la educación No Formal es un espacio de lucha en la búsqueda de su reconocimiento, su calificación y su valorización. Es nuestro lugar de militancia y de lucha profesional.

Quería leerles algunas de las frases que a mí me impactaron en la invitación, que fue lo primero que recibí, allá por diciembre del año pasado: “Desde hace algunos años, el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, viene promoviendo un concepto amplio de educación que intenta superar la idea que la asocia directa y únicamente a la escuela”. Esta visión amplia de Educación implica un cambio de ciento ochenta grados en la concepción epistemológica del hecho educativo generalmente limitada y sesgada al universo de la escuela. Revisión epistemológica que fundamentalmente encierra la revisión o la introducción de este concepto totalizador de la educación, no solo en el marco de las políticas educativas sino también en las carreras de educación de nuestras universidades.

Asimismo deseo remarcar las siguientes frases presentes en uno de los documentos de vuestro proyecto¹⁹:

“La Educación No Formal (ENF) es una de las modalidades que asume la educación y que como tal le corresponde un lugar en las políticas educativas que se desarrollan en nuestro país. Una concepción de educación a lo largo de toda la vida y como derecho humano”.

“La consolidación del campo necesita de profesionales capaces de pensar sus prácticas educativas en diferentes situaciones y contextos. Desde una perspectiva amplia y colocando en el centro de su acción al sujeto que aprende”.

“Estos fueron dos puntos que deseo remarcar en la medida que expresan con claridad por un lado, la visión integral u holística del hecho educativo que nordea como fundamento esencial la política educativa del MEC y el papel relevante atribuido al ámbito de la Educación No Formal y por el otro la importancia acordada en dicha política a la formación de los profesionales responsables de la puesta en acto de dicha política educativa”.

Uno de los aspectos en que se hizo un mayor énfasis, es en el de la historia personal e institucional que nos trae a este espacio de Seminario. En este apartado, Sirvent expresa que no llega a un espacio sin historia “... cada uno de ustedes es una historia viviente...” Y continúa señalando que llega a este espacio con algún acercamiento previo a la historia del mismo a través de la lectura que realizó del interesante material que se le había envia-

¹⁹ Proyecto “Formación de equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas” Ministerio de educación y Cultura de Uruguay – UNESCO

do previamente durante el verano. Se refirió especialmente a 3 puntos que hacen a esta historia: la Ley de Educación de nuestro país, los documentos producidos por el MEC sobre ENF y a las experiencias y proyectos variados que traemos cada uno de los participantes:

1.- la Ley de Educación:

En primer lugar, hay una ley. En la ley de educación (de Uruguay) hay fundamentalmente dos partes que me interesaba remarcar. Una es en el capítulo 4, donde se menciona expresamente, el ámbito de la Educación No Formal "...en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida..." y la promoción de "...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". Y después otro ítem muy importante y que consolida esta idea es el capítulo 6, sobre la reinserción en el ámbito educativo, de la población que fue excluida o expulsada del sistema.²⁰

2.- El documento "Educación no formal, fundamentos para una política educativa":

En este documento deseo remarcar algunos de los contenidos presentes en el trabajo del Lic. Jorge Camors y de otros colegas donde se resalta el reconocimiento acerca de que no se puede en este momento hablar de democratización de la educación, ignorando el ámbito de la Educación No Formal. Considero que en nuestros contextos históricos, este reconocimiento es aún un enunciado revolucionario que forma parte de nuestra lucha, en los ámbitos educativos y sociales. Lucha y confrontación entre puntos de vista no solo diferentes sino incluso contradictorios. El otro punto de este trabajo, que realmente a mí me impactó, es todos los capítulos de relatos de experiencias en el Uruguay donde aparecen varios puntos en común y compartidos entre nosotros en relación con el tipo de experiencias, sus perspectivas teóricas y metodológicas y sus preocupaciones centrales referidas a una democratización real de la educación. Realmente, muy interesantes. Y en este sentido de lo que yo leí, quería remarcar que en muchas de las experiencias que aparecen en este documento, se remarca la importancia de partir de los saberes del otro y la preocupación por la justicia social, por la exclusión educativa, y la reinserción de los jóvenes y adultos.

²⁰ Ley de Educación del Uruguay. Págs. 12 y 13

3.- La experiencia de los participantes, a partir de la sistematización de las fichas de inscripción al Seminario:

... en el verano me enviaron parte de la sistematización de sus hojas de inscripción. Así que los tengo a todos acá, presentes. De esas hojas de inscripción lo que me ha interesado es la multiplicidad no solamente de ámbitos, sino de roles y funciones de ustedes, aquí presentes, la heterogeneidad de este honorable grupo de participantes. Porque yo encontré, y perdónenme si me quedó algo en el tintero, que algunos son directores ejecutivos del COCAP, el Consejo de Capacitación Profesional. Otros tienen experiencia interesante en el INAU. Otros trabajan en áreas artísticas, en Casas de Cultura en redes, en centros culturales, entre ellos en la cultura en los barrios, en cursos de cerámica, artesanía... Es decir, acciones que se focalizan en una gama muy amplia de intereses. Muchos trabajan en barrios y sectores populares, en eso yo me identifico muchísimo; en centros rurales... Hay una expresión interesante de algunos de ustedes que dice “desbordando barrios”. Me pareció muy interesante. Cursos móviles; abordaje territorial; educación a distancia, etc. Otros trabajan en cuestiones de fortalecimiento institucional. Varios trabajan en el Programa “Yo Sí Puedo”, método de alfabetización, considero, de origen cubano. Muchos trabajan en gestión comunitaria, en gestión ambiental y muchos en el foco de los jóvenes en Proyectos de Pro Joven, también en Pro Mujer. Y hay una frase que realmente me impactó en uno de ustedes, que dice “Amplifica Tu Voz”.

Me interesó profundamente esta expresión de uno de los colegas uruguayos y la asocié a una escena de nuestro trabajo con líderes barriales en una villa miseria, de la periferia urbana de Buenos Aires (esta Villa se denomina “Ciudad Oculta” por el paredón que construyó la dictadura militar para ocultarla, en ocasión del campeonato de fútbol en el '78). En esta villa miseria hay una población significativa de bolivianos y paraguayos. Hay una inmigración muy fuerte, que recibe toda la problemática de la discriminación, como ustedes pueden imaginar. Y lo que me emocionó y por eso me identifiqué tanto con este enunciado de ustedes, “Amplifica tu voz”, porque en la evaluación final del programa, con Mario, que es un líder de la colectividad boliviana, expresó “yo hablo por mí y por todos mis paisanos que represento, y quiero decir que después de estos dos años de trabajo, dejé de sentirme un cuerpo sin voz”. Ustedes saben lo que yo quiero decir... “dejé de sentirme un cuerpo sin voz”. Referido a esta posibilidad de ser escuchado, y sobre todo no solamente de ser escuchado, de ser parte en la construcción de un conocimiento colectivo sobre el barrio a través de una experiencia de Investigación Acción Participativa que estamos llevando a cabo.

Para terminar, otra cosa que les quiero decir que estuve viendo, son los intereses que ustedes colocaron en la hoja de presentación. Y haciendo una pequeña clasificación, aparecen también intereses múltiples, sobre políticas de Educación No Formal, sobre articulación con otras instituciones, sobre formación del profesional, sobre preocupaciones sobre la inclusión, sobre herramientas de Educación No Formal, sobre participación del destinatario, sobre cómo profundizar la articulación formal y no formal, sobre cómo profundizar la educación permanente. Y hay, sobre todo un enunciado de ustedes muy interesante que dice que tiene como interés, aportar desde su experiencia. Ese es mi intento en el día de hoy. Es esa valorización de vuestra experiencia mi punto de partida. Lo que intento, es poder trabajar la reconceptualización de la noción de Educación No Formal, armando esta trama entre vuestras ideas previas y nuestras perspectivas. Articular nuestras historias.

La profesora Sirvent presenta a continuación la propuesta de trabajo con sus consignas.

Hay una pregunta fundamental: ¿quiénes son ustedes? en relación a dos aspectos:

Un aspecto sería: sus nombres y tareas que realizan en el ámbito denominado no formal. Esto en un sentido amplio, tarea, función, organismo, en términos generales. Y el otro aspecto que para mí es clave es: quiénes son ustedes en relación a 3 ideas previas que traen a este espacio. Para esto les propongo un trabajo en tres momentos:

Primer momento: (individual) enumerar hasta tres ideas fuertes que ustedes traen sobre preocupaciones, dudas, problemas, miedos, angustias en relación a la necesidad de una reconceptualización del concepto de Educación No Formal, a partir de su práctica cotidiana. (5 minutos)

Segundo momento: (en pequeños grupos) compartir las ideas previas enumeradas por cada participante miembro del pequeño grupo. Compararlas, clasificando las mismas en ideas previas comunes y no comunes (una idea común es aquella compartida al menos por dos participantes). Elaborar un afiche donde figure por un lado el listado de los miembros de cada grupo especificando su nombre y la tarea que realiza en el ámbito de la Educación No Formal, y por el otro dos columnas con la clasificación de las ideas comunes y no comunes agrupadas según cada columna. Se solicita asimismo que cada grupo se coloque un nombre.

Tercer momento: plenario final, comparando las ideas previas clasificadas como comunes por cada grupo; es decir, comparando lo común de lo común entre cada grupo introduciendo las ideas clasificadas como no comunes que pueden devenir comunes entre los grupos.

El propósito central de esta tarea es obtener una construcción colectiva del perfil del grupo en términos de las características de sus participantes y de una suerte de escultura de esquemas conceptuales que representen las ideas previas del grupo como totalidad.

A partir de la tarea del plenario y sobre la base de la construcción grupal se irán articulando las ideas previas del grupo con la problemática referida a una revisión del concepto de Educación No Formal y las nuevas perspectivas de los trabajos de la profesora Sirvent que pueden servir de base para dicha reconceptualización.

La profesora Sirvent menciona brevemente la doble fundamentación metodológica del ejercicio: por una lado la tarea propuesta tiene su anclaje en las operaciones del pensar reflexivo al poner en acto, en este caso las operaciones de representación tales como, enumerar, comparar y distinguir, clasificar, definir y por el otro en lo grupal como base de una construcción colectiva.²¹

A partir de esta consigna de trabajo, se formaron 8 pequeños grupos de trabajo, de aproximadamente 6 miembros cada uno. Se trabajó aproximadamente durante una hora donde en cada grupo previa presentación de cada miembro, se enunciaron las ideas previas individuales, se analizaron grupalmente y se clasificaron según la consigna.

Segunda Parte

Terminado el trabajo en pequeños grupos, luego del corte y de disfrutar de las cosas que los jóvenes de CECAP prepararon para nosotros, comenzamos el plenario a partir de las 'ideas fuerza' que definieron los grupos, en su clasificación de lo común y de lo no común.

Los afiches producidos por cada grupo se desplegaron, a fin de compartirlos y trabajarlos en el plenario.

El trabajo en grupo fue, desde la perspectiva de la profesora Sirvent muy productivo, tanto en la dinámica como en las conclusiones presentadas.

En el plenario se desarrollaron los siguientes momentos:

Primer momento: presentación de cada afiche grupal en términos de: en primer lugar, los nombres con los que se identificó cada grupo, los nombres de los integrantes y las características de los mismos, según la pertenencia institucional y la tarea que realiza en el ámbito educativo "no formal". Se trabajó el nombre atribuido a cada grupo articulando su significado con los contenidos del módulo.

Tomando como base las características de los miembros de todos los grupos la profesora Sirvent señala al plenario dos de las características, a su criterio, muy interesantes que presenta el grupo:

²¹ Para más detalles ver Sirvent María Teresa Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, Buenos Aires Ed. Miño y Dávila Segunda edición ampliada 2008

- a. En cuanto a la pertenencia institucional de los participantes, se remarca que una mayoría de los participantes realizan sus actividades dentro del ámbito de los organismos del Estado y
- b. En cuanto al ámbito disciplinar de las tareas que realiza el grupo de participantes, se destaca la heterogeneidad del grupo en relación con actividades que abarcaban las diferentes áreas de la vida cotidiana de la población, tales como salud, trabajo, arte, deporte, desarrollo cultural, medio ambiente, desarrollo rural, entre otras.

Esta característica es clave en la medida que uno de los principios de la educación permanente se relaciona con la posibilidad de que cada una de las áreas de la vida cotidiana, puede devenir en un área educativa de aprendizajes permanentes.

Segundo momento: a continuación se fue trabajando primero con las ideas fuerza identificadas en cada grupo como comunes para remarcar lo común de lo común entre los mismos y segundo con las ideas no comunes en cada grupo, que en ocasiones, devinieron en comunes al ser compartidas con otros grupos. Hasta donde se pudo reconstruir el trabajo grupal, algunas de las ideas compartidas que emergieron en el plenario como núcleos de sentido vertebrales en las ideas previas de los participantes fueron cuestiones referidas a:

La desvalorización que sufre la educación no formal en relación con la definición por la negativa de dicho ámbito.

La articulación necesaria entre educación formal y no formal conducente hacia un modelo de educación integral.

Preocupaciones en relación con la “formalización” de la educación no formal.

La necesidad de formación de los educadores responsables de la educación no formal.

La metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje. Énfasis en el manejo por parte de los educadores de las respuestas a las necesidades que traen los participantes de los espacios de enseñanza y aprendizaje del ámbito de la educación no formal.

Los procesos de participación de los actores del ámbito de la educación no formal.

La intencionalidad teórica e ideológica de las acciones del ámbito de la educación no formal.

A partir de esta enumeración de los núcleos de sentido compartidos por el grupo, se comenzó a trabajar con cada núcleo, articulando las ideas previas del grupo con las perspectivas de análisis y ampliación de la profesora Sirvent.

Sobre la desvalorización que sufre la educación no formal en relación la definición por la negativa de dicho ámbito.

La profesora Sirvent señala que los participantes expresaron de diferentes formas sus impresiones sobre la desvalorización social de la Educación No Formal. Algunos grupos lo asocian con la denominación por la negativa. Otros consideran que no se percibe claramente qué es la Educación No Formal. Sin embargo, algunos consideran que a pesar de los obstáculos de una denominación por la negativa no encuentran otra denominación mejor.

“Este tema ha estado planteado desde que se creó el área de Educación No Formal en el MEC en el 2005. (...) En realidad hasta ahora mi conclusión ha sido que si bien la denominación tiene sus ‘contras’ justamente en la negativa de su nombre, no encuentro otra que la defina mejor”.
Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09

La profesora Sirvent, señala que:

...esta es una preocupación sobre la conceptualización de la Educación No Formal por la negativa, y que tiene que ver con la valorización social del acto de la Educación No Formal.

...Desde mi perspectiva reafirmo y comparto todas las objeciones y las dudas que ustedes colocaron sobre este concepto de Educación No Formal usado para nominar y significar este ámbito tan rico denominado solo por la negativa.

“La valorización de la Educación No Formal se limita a verla como una alternativa compensatoria y no como esencial a la formación integral”.

“Me preocupa la desvalorización social de acuerdo a los patrones sociales de la educación formal”

“Desvalorización de la educación a nivel del imaginario colectivo al alejarla de lo institucional / instituido”

“¿Qué reconocimiento o valoración se le da al trabajo educativo no formal?... Muy poco”

“No hay una valorización de la sociedad de la Educación No Formal. Lo que se hace fuera del tiempo curricular es visto como pérdida de tiempo y con menor calificación.

Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09

Acorde con vuestras preocupaciones deseo compartir con ustedes una revisión crítica del concepto de Educación No Formal construida a través de nuestras experiencias de investigación, de docencia y de extensión, desde hace varias décadas. Se basa en evidencias empíricas que coinciden con las apreciaciones y preocupaciones originadas en vuestra práctica profesional cotidiana, y que se expusieron en cada pequeño grupo. Tanto nuestras experiencias como las vuestras nos muestran el limitado alcance del concepto de Educación No Formal e incluso sus riesgos de distorsión teórica y empírica para analizar e intervenir en esta compleja realidad de experiencias educativas. Nuestra preocupación por la conceptualización de este ámbito, no es un simple análisis de “deleite” discursivo²².

Esta revisión tiene como objetivo poder captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los

Esta revisión tiene como objetivo poder captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los

²² Para toda ampliación ver Sirvent, M. T. et al: Revisión del concepto de Educación No Formal Cuaderno de Cátedra Facultad de Filosofía y letras 2006 En Documentos del MEC distribuidos a los participantes de este encuentro.

individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus tres “niveles educativos”. No solo para un análisis de dicho espacio, sino para fundamentar una intervención de cambio. Sostenemos la existencia de un espacio “más allá de la escuela”, con su especificidad, significado y valor educativo, y destacamos, tal como ustedes lo han expresado en sus ideas previas, la necesidad de su análisis y su relevancia para una visión integral de la educación.

Históricamente, el concepto de educación no formal, cuyo uso se difunde entre fines de la década de 1960 y principios de 1970, permitió nominar una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas “más allá de escuela”, frente a la identificación de la crisis de la escuela. ... cuando hablamos de la historia, como lo trabajó muy bien Jorge Camors²³ en su documento, en el momento en que aparece esta denominación, fines del cincuenta, principios del sesenta, fue importante, históricamente hablando, porque fue empezar a reconocer que la educación no se terminaba en la escuela, por un lado. Y por el otro lado, fue empezar a pensar que al fracaso de la escuela se contraponía la esperanza en la democratización de la educación a través de este ámbito “no formal”.

...La Educación No Formal incluía “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”²⁴.

La historia fue mostrando que ese concepto primero de Educación No Formal, quedó vulnerable y débil frente a la riqueza del campo. Y sobre todo que no permite hablar de ese ámbito por lo positivo, no por lo que no es, sino por lo que es. ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son sus dimensiones? Tanto desde el punto de vista teórico, político o metodológico. ¿Qué es lo que es? No lo que no es.

El análisis de las ricas y específicas características de las experiencias educativas concretas que ustedes han señalado, varias de las cuales las he leído en el material del MEC²⁵ son evidencias claras de los límites de este concepto de educación no formal como **expresión “poco feliz” y abordaje teórico poco fértil** para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito, teniendo en cuenta que:

Se asume implícitamente que el complejo universo del “más allá de la escuela” pudiera definirse **solo negativamente por oposición a “lo formal”** implicando entonces, tácitamente, **un campo de acciones que no tuviera**

23 Camors, Jorge: Documento de base para promover la reflexión sobre la Educación No Formal

24 La UNESCO encomendó al IIEP (dirigido en esa época por P. H. Coombs) la elaboración del documento base para la “International Conference on World Crisis in Education” (U.S.A., 1967), en el que figuran las primeras definiciones. Ver Coombs Philip H. **The World Educational Crisis. A Systems Analysis** 1968 New Cork Oxford University Press.

25 Encuentro: “Algunas experiencias en Educación No Formal, por una “Educación para Todos”. Uruguay, 2 de diciembre de 2005

ni forma, ni estructuración, ni identidad o especificidad propia: solo por oposición a “lo formal” o a “lo escolar”.

La definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela.

- La carga semántica negativa compartida por el adverbio “no” (en no formal) y el prefijo “in” (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada. La clasificación tripartita en educación formal, no formal e informal, no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos; la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que incluso actividades que podrían considerarse como de Educación No Formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela.

La caracterización por la negativa (educación “no” formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal; una desvalorización de la seriedad y rigurosidad con la que deben encararse las prácticas dentro de este ámbito, y por lo tanto una desvalorización de la necesaria formación de los coordinadores y animadores socio-culturales a cargo de dichas acciones. Se observa un efecto de simplificación y descalificación de estas experiencias que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar conducente al grave error de que “todo vale”.

Como ustedes expresaron en sus pequeños grupos: esta denominación también se asocia, a la desvalorización del área, a la desvalorización del educador del área. Cualquiera, en muchos casos, se considera que puede ser un coordinador de un ámbito llamado no formal. A la desvalorización de los contenidos, a considerar de que es cosa de pobres, a considerar como creo que comentábamos hoy, o decían “qué bien que nos sacan de encima a los adolescentes problemáticos con esas experiencias de ustedes”. Todo eso que ustedes viven, realmente desde el punto de vista de la revisión de este concepto es clave. Por lo tanto, yo personalmente, y muchos de nosotros, consideramos que es necesaria una redefinición y otra nominación.

Esta connotación negativa y descalificatoria obtura el reconocimiento de la complejidad y de la especificidad propia de las experiencias más allá de la escuela²⁶, la caracterización afirmativa a partir de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos, tales como: las características de los distintos grupos de población a los que se dirigen estas experiencias, especialmente las de la población joven y adulta con profundas necesidades educativas; la asistencia voluntaria de los participantes; la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que llegan éstos y el desafío de promover a partir de allí un proceso

²⁶ Otros autores también identificaron la debilidad de la trilogía conceptual de la Educación Formal, la Educación No Formal y la Educación Informal e intentaron un abordaje más complejo; ver por ejemplo en Álvarez, B. Hauzer, R. y Toro, J. B. **La Educación No Formal. Aspectos teóricos y bibliografía** CEDEP / UNICEF, 1978; Romero Brest Gilda **La educación y sus dos circuitos**, en Revista La Educación Nro 94-95. Whashington: OEA 1984 Pp.93-98.

que facilite el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas. Esta preocupación por el tratamiento metodológico de las necesidades y demandas de los participantes lo retomaremos al hacer referencia a otras de las preocupaciones vertebrales para el grupo referido a *“el manejo por parte de los educadores de las respuestas a las necesidades que traen los participantes de los espacios de enseñanza y aprendizaje del ámbito de la educación no formal”*.

La definición centrada en la negación de lo formal parece configurar una contraposición con la rigidez y la jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que, así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. Asimismo, las experiencias educativas “no formales” tampoco han cumplido con las expectativas democratizadoras²⁷. Por el contrario, se identifica en nuestras investigaciones cómo en el ámbito de la educación más allá de la escuela se reproduce la injusticia y la discriminación del sistema educativo, al confirmarse el “principio o proceso de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación”: es quien más “educación formal” tiene, quien más y mejor educación o aprendizaje permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida en el más allá de la escuela. En las investigaciones que tenemos, por lo menos en la Argentina, el grupo de población que en términos estadísticos demanda y efectiviza los aprendizajes en el “más allá de la escuela”, somos los universitarios. Mucho más incluso con la formación del postgrado. En tanto que la población que más debería demandar, y que más debería ser, obviamente, la responsabilidad del Estado en el “más allá de la escuela”, la población en situación de pobreza educativa, de quienes tienen primaria incompleta, primaria solamente, o secundaria incompleta, estadísticamente es la población que menos demanda una educación “más allá de la escuela”.

En cuanto al concepto y la vigencia del principio de Avance Acumulativo en Educación en relación con los datos de pobreza educativa (medida según el Nivel de Riesgo Educativo de la población de 15 años y más) en la Argentina, les sugerimos ver el trabajo de nuestra autoría que se ha puesto a vuestra disposición en el material distribuido por el MEC.²⁸ En este material, encontrarán datos de nuestras investigaciones donde hemos develado la pobreza educativa que afecta a una gran franja de jóvenes y adultos de Argentina, fundamentalmente de los sectores populares, a través del análisis del nivel educativo de riesgo y del principio y proceso de avance acumulativo en educación en un contexto de múltiples pobreza. Como una mínima ilustración mencionaré que el diagnóstico cuantitativo, evidencia respecto de la situación educativa de los jóvenes y adultos en la Argentina, la existencia de “pocos beneficiados y muchos excluidos”. La pobreza educativa no se limita

27 Esta falsa antinomia llevó a identificar a la Educación No Formal con la educación popular, excluyendo la posibilidad de desarrollar experiencias con el sentido político, ideológico y pedagógico de la educación popular dentro de la escuela.

28 Sirvent, M. T. y Paula Topasso **Análisis del Nivel educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa** Cuaderno de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras 2006. En documentos del MEC distribuidos a los participantes.

al porcentaje de analfabetos, sino que abarca el 67% de población económicamente activa de 15 años y más que ya no está en la escuela y que se encuentra en situación educativa de riesgo. Son 14.015.871 (Censo 2001) de jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza. Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino sin haber logrado los niveles básicos de Educación Formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual. Solo alcanzaron un nivel de primaria incompleta, o primaria completa, o “con suerte”, los menos, algunos peldaños de la educación media. Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en situación educativa de riesgo. Son 2.234.644 jóvenes en estas condiciones de pobreza educativa (Censo 2001). Esta situación se agrava para aquellos provenientes de hogares pobres. El censo de 1991 mostraba que en dichos grupos más del 90% de los jóvenes y adultos mayores de 15 años estaban en situación educativa de riesgo.²⁹ El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. No se trata de una cuestión de déficit individual, sino de exclusión social y represión que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de esta población (entre el 2% y el 5% según regiones del país) que ha podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos del más allá de la escuela, que les permitan superar estas carencias educativas.

Ustedes pueden ver también los gráficos y mapas del Power Point enviado a los participantes del seminario³⁰.

Otros señalamientos críticos en relación al concepto de educación no formal alertan sobre el riesgo de su utilización para encubrir “una educación de segunda para los pobres” o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación, como muchos de ustedes expresaron con evidencias de sus propias experiencias.

Nuestra propuesta es el reemplazo del concepto de Educación No Formal por una visión holística y dinámica del universo educativo en términos de un continuo de grados, niveles o tipos de formalización al que haremos referencia en pocos minutos.

29 Este dato se incrementa si se tiene en cuenta el aumento de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema de la última década. El censo del 2001 mostraba en el Gran Buenos Aires un 93% de jóvenes de 15 a 19 años provenientes de hogares pobres en situación educativa de riesgo. Asimismo, el censo del 2001 muestra que la brecha del crecimiento del nivel educativo entre pobres y no pobres ha aumentado. En provincias como Santiago del Estero y el Chaco más del 50% de la población de 15 años proveniente de hogares pobres, solo ha logrado alcanzar el nivel de educación de Primaria Incompleta. (Santiago del Estero: 50%; Chaco: 54,02%) Esta exclusión, en el marco del contexto de “múltiples pobreza”, permitió construir el concepto de “nivel educativo de riesgo” que se refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado – de distintas maneras y diferentes grados - de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas impuestas. Estas diferencias entre la población que debería tener amplias posibilidades de acceder a una “segunda chance educativa” y la que realmente accede marcan el agudo desfasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva de educación de jóvenes y adultos al que hicimos referencia más arriba. A su vez, eran pocas o inexistentes las evidencias de una demanda social colectiva por este tipo de educación.

30 Power Point Sirvent María Teresa: **Educación No Formal - Revisión del concepto de Educación No Formal** Seminario “Reconceptualizando la Educación No Formal”. MEC/UNESCO. Montevideo – Uruguay 12 de marzo de 2009

La articulación necesaria entre educación formal y no formal conducente hacia un modelo de educación integral

La profesora Sirvent señala que ha sido muy fuerte en el grupo la visión de una articulación necesaria entre Educación Formal y Educación No Formal sobre la base de una concepción integral de la educación. Sin embargo, se señalaron varios aspectos obstaculizadores de dicha articulación, tanto de naturaleza institucional en lo que hace a los canales de comunicación entre instancias formales y no formales de educación, como en relación a la representación social negativa y desvalorizada atribuida al ámbito no formal por parte de los educadores de las instituciones de Educación Formal.

<p>“La definición como educación integral de todas las formas del conocimiento humano (...) La articulación preactiva entre Formal y No Formal es muy interesante. Pero falta una relación de empatía entre los actores”</p> <p>“¿Cómo incluir, intercambiar conocimiento y experiencias entre ENF y EF?”</p> <p>“Se me plantea la preocupación: ¿Cómo se dialoga con la Educación Formal?”</p> <p>Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09</p>	<p>“El tiempo de lo curricular no está pensado para incluir los sistemas como complementarios y no como opuestos”.</p> <p>“Muchos de los educadores de la ENF provienen de la EF. ¿Cómo hacer para que modifiquen viejas y arraigadas estructuras. “Cambien la cabeza” Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09</p>
--	--

La profesora Sirvent expresa:

Nuestra perspectiva implica rever la mirada sobre esto que llamamos Educación No Formal a la luz de los principios de la educación permanente. Esos principios de la educación permanente, son principios teóricos, ideológicos, y que encierran un profundo sentido de la democratización en la educación.

El paradigma de la educación permanente se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos.

- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales;
- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;
- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;
- cada una de las áreas de la vida cotidiana, la salud, el trabajo, la familia, la participación ciudadana, el tiempo liberado, pueden devenir en “area educativa de aprendizajes permanentes”;
- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;
- el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;

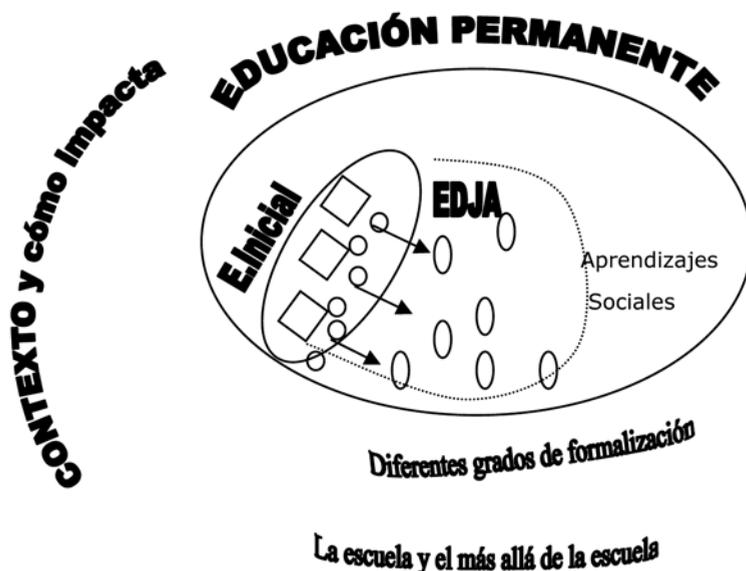
- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

Tal como el grupo expresó en el plenario, la puesta en acto de estos principios demanda no solamente decisiones políticas, que además tienen que discutir sobre el ámbito del “más allá de la escuela” sino que demanda un cambio también grande de la mentalidad de la escuela.

...en los documentos del MEC efectivamente aparece la perspectiva de la educación permanente que contiene en su definición esta preocupación muy fuerte en las ideas previas de ustedes sobre una visión global o integral del fenómeno educativo. Pero ¿qué significa esta perspectiva en relación a pensar una redefinición o una reconceptualización del ámbito en que nosotros trabajamos?

Tengo acá un gráfico que intenté dibujar como ilustración de esta visión totalizadora de la educación. Esta visión, global e integral de la educación, como ustedes señalaron en los pequeños grupos, está implicando procesos educativos desde que uno nace hasta que uno muere. Uno aprende a envejecer, uno aprende a asumir la ancianidad y uno aprende a morir. Ese aprendizaje permanente, se extiende a lo largo de toda la vida, y abarca una línea de tiempo mayor que la duración de la Educación Formal solamente.

En el gráfico que vemos a continuación observamos la constitución de esta visión holística de la educación que abarca la escuela y el rico universo de recursos educativos existentes más allá de la escuela.



Intentemos trabajar con este gráfico ubicando en el mismo los diferentes recursos educativos a lo largo de la vida de un individuo y de su biografía educativa.³¹

Dentro de esta totalidad del fenómeno educativo pueden distinguirse tres componentes para propósitos de análisis: la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales³². La educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales son constituyentes del “más allá de la escuela”.

- La **educación inicial** abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye a la denominada (tradicionalmente) “educación formal” en todos sus niveles, desde el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel terciario (universitario y no universitario). Se entiende a la escuela en sus tres niveles como “inicial” en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida. En el gráfico se indica con la figura de un tren con los tres “vagones” tradicionales representando el nivel primario, el nivel medio y el nivel terciario o universitario. Las líneas de flechas intentan ilustrar a la población que va dejando la escuela en diferentes tramos de la misma. Cuando en momentos anteriores hacíamos referencia a la población en situación educativa de riesgo, nos referíamos a la población excluida de la escuela con niveles de secundario incompleto o inferior, indicados en este gráfico por las flechas respectivas.
- La **educación de jóvenes y adultos** refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Constituye el ámbito de un conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial (por ejemplo, las escuelas

31 Concepto de biografía educativa: abarca todas las instancias de aprendizaje a lo largo de la vida de un individuo desde una perspectiva de la educación permanente e incluyendo las experiencias de la escuela y del más allá de la escuela a lo largo de la vida de un individuo y/o grupo.

32 Esta discriminación entre los tres componentes de la educación permanente fue elaborada inicialmente por P. Bélanger, sobre la base de una comparación de artículos de investigadores y académicos del área de la Educación de Jóvenes y Adultos (Bélanger P. **Lifelong Learning: The dialectics of “Lifelong Educations”**. International Review of Education. Vol. 40, nros. 3-5, 1994). M.T. Sirvent realiza una redefinición de estos tres componentes, a fin de considerar las notas específicas que adquieren estos tres componentes en el contexto sociohistórico de nuestro país. Ver por ejemplo en: Sirvent, M.T. **La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza**. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Miño y Ávila ed. – Fac. de Filosofía y Letras UBA; Año V, Nº9. Bs. As.; 1996.

primarias o medias de adultos) como a aquellas experiencias educativas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida. Son los innumerables “redondelitos” del gráfico donde podríamos ubicar a la mayoría de nuestras experiencias del ámbito hasta ahora denominado de Educación No Formal.

- El tercer componente refiere a los **aprendizajes sociales**. Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos sociohistóricos impulsan aprendizajes permanentes.

Esta visión integral del fenómeno educativo con sus tres componentes en tanto educación a lo largo de toda la vida implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto se torna más acuciante en la actualidad, ya que para poder analizar crítica y autónomamente la realidad y poder intervenir y transformarla se necesitan conocimientos cada vez más complejos. La democratización del conocimiento no puede quedar, entonces, circunscripta solamente a la escuela: frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población solo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos ‘más allá de la escuela’.

Por eso deseo remarcar la importancia de una ley de educación sustentada en la perspectiva renovada de la Educación Permanente que reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Considero que todos los aquí presentes, a la luz de sus trabajos grupales coinciden en asumir que se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria. Todos sabemos, y ustedes lo han expresado en los pequeños grupos y en el plenario, que esta visión implica, no solo un viraje de 180 grados necesario para un cambio integral de la política educacional sino también y fundamentalmente una modificación de las representaciones de la escuela y del más allá de la escuela en todos los actores de la comunidad educativa formal y no formal. Sabemos también que este viraje no es fácil, pero es posible.

Desde mi perspectiva, cuando se está hablando de la educación permanente se está hablando de una doble prioridad: la educación de las nuevas generaciones por un lado, y paralelamente el enriquecimiento del nivel educativo de las generaciones de adultos que constituyen su entorno educativo.

Se está hablando, asimismo de una articulación de la escuela con los recursos educativos del entorno comunitario del más allá de la escuela.

Deseo remarcar las iniciativas del MEC de Uruguay en este sentido, como así también sus preocupaciones al respecto, en sus ideas previas.

Ya no se trata de una posición ideológica o de una perspectiva teórica preocupada solo por los adultos. A partir de los resultados de investigaciones recientes 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 socioeducativo familiar y comunitario. En países desarrollados se ha acuñado la expresión “bomba de tiempo pedagógica” para referirse a los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad.

Estudios realizados en otros países muestran que cuando en una sociedad aparecen agudos desfases entre las demandas de la estructura social, política y económica y los resultados de un sistema discriminatorio y muy selectivo es necesario que, además de una reforma que se dirija a las futuras generaciones, el gobierno preste atención prioritaria a las consecuencias de un temprano sistema selectivo, a través de la educación de jóvenes y adultos dentro de una perspectiva de educación permanente. Decía al respecto K. Rubenson:

“El desplazamiento en las prioridades ilustra cómo la educación, y especialmente la educación de adultos y la educación permanente, actúa como una arena de la lucha ideológica. La carencia de compromiso hacia la educación de adultos y la educación permanente y la carencia de interés en la igualdad expresa la ideología de, en particular un partido, el conservador.”³³

Preocupaciones en relación a la “formalización” de la educación no formal.

“¿Debería haber un currículum único nacional en Educación No Formal? ¿Se puede hablar de un currículum de Educación No Formal?”

“Tenemos miedo a la formalización de la Educación No Formal, a la pérdida de la riqueza de la heterogeneidad en relación a currículum y formación”.

“¿Cuál es el límite, si lo hay entre EF y ENF?”

“Dudas sobre el grado de formalización de mi tarea, pues ella se realiza en un ámbito estatal y con personal de EF. ¿Se puede hablar de un currículum de Educación No Formal?”

“A mí me parece que el Estado es riesgoso”.

Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09

La profesora Sirvent remarca que varias fueron las expresiones del grupo enunciando o presentando su preocupación por la “formalización” de la Educación No Formal. Para algunos, es un dilema que puede encerrar una contradicción grave. Desde la perspectiva de la profesora Sirvent, parte de estas preocupaciones legítimas se basaban en una concepción de la “formalización” a imagen y semejanza de la formalización escolar. Los temores asociados a la formalización de lo no formal se relacionaban con el peligro de “quebrar” la naturaleza “no formal” del ámbito. Sin embargo, también se expresaron necesidades y demandas de mayor formalización del ámbito de la Educación No Formal en aspectos tales

33 Rubenson K. Recurrent Education Policy in Sweden. En International Review of Education Volumen 40 N°3-5 1994. Pág. 253. La traducción y el subrayado es nuestro.

como la formación y profesionalización de los educadores del ámbito, su status laboral, la acreditación de los cursos, entre otros.

La profesora Sirvent señala que a partir de una concepción integral de lo educativo en término de Educación Permanente se propone introducir el concepto de “**grado o tipo de formalización**”, en reemplazo de la dicotomía conceptual formal/no-formal. Se asume un **continuo de formalización** que atraviesa esta visión integral de lo educativo, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos.

La noción de “grado o tipo de formalización” supone:

entender formalización como estructuración, organización, planificación de los aspectos de una experiencia educativa; considerar que esta formalización no necesariamente debe asumir una “forma” semejante a la Educación Formal; considerar que ninguna experiencia educativa puede clasificarse como un todo en dos paquetes, formal/no-formal o en tres paquetes, formal/no formal/informal; analizar cada experiencia teniendo en cuenta tres dimensiones diferenciadas que pueden presentar cada una, diferentes “**grados o tipos de formalización**”.

Expresa la profesora Sirvent que:

Proponemos analizar la **especificidad** de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta los **grados o tipos de formalización** según las tres **dimensiones siguientes**: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

La **dimensión sociopolítica** refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc. **El mayor o menor grado o tipo de formalización socio-política** hace referencia al papel del Estado regulando el funcionamiento de la experiencia en diversos aspectos o componentes de la misma.

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 o tipo de formalización institucional** hace referencia a la presencia de una institución determinada regulando diversos aspectos o componentes de la misma.

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 o tipo de formalización en el espacio de enseñanza y aprendizaje** hace referencia a la planificación, organización y estructuración didáctica y metodológica de la experiencia y a su fundamentación pedagógica.

En cada una de estas dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y de aprendizaje) se pueden discriminar, a su vez, diferentes aspectos, como la planificación, el financiamiento, los objetivos, etc..

Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia **según sus grados o tipos de formalización, definidos según sus características de estructuración u organización**³⁴. Como se señaló más arriba, partimos de considerar un continuo de grados de formalización en el que las experiencias educativas se distribuyen según las variaciones en sus características, desde un polo o extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor o mínima formalización.

El análisis del mayor o menor grado de formalización en cada una de estas dimensiones puede aplicarse ya sea a los hechos referidos a la educación inicial, a la educación de jóvenes y adultos o a los aprendizajes sociales. Es evidente que la escuela tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones. La especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones o aún en los distintos aspectos que pueden discriminarse dentro de cada dimensión.

En nuestros análisis hemos observado que una misma experiencia, por ejemplo, un taller de delegados barriales organizado por una asociación vecinal, puede caracterizarse con un “bajo grado de formalización” en la dimensión sociopolítica, por no corresponder al sistema educativo formal, no responder a leyes específicas que regulen la actividad, no figurar en ningún organigrama administrativo estatal, etc., un “grado medio de formalización” en la dimensión institucional en la medida que algunos aspectos de su funcionamiento pueden estar reglados por directivas de la asociación y al mismo tiempo, sin embargo, presentar un “alto grado de formalización” en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje, dado que quienes actúan como docentes planifican la reunión con sus momentos, sus objetivos, los contenidos a desarrollar e implementan una estrategia didáctica determinada. Se pueden encontrar otros ejemplos en los que coexiste una alta formalización en algunos aspectos y baja o media en otros; resultaría entonces difícil ubicar estas experiencias, consideradas como un todo, en alguno de los compartimentos separados de la educación formal, Educación No Formal y educación informal de la tradicional clasificación tripartita. De allí la fertilidad de la noción de “**grados o tipos de formalización**” para la construcción teórico-empírica, para captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela. En la diversidad de este campo de experiencias educativas se observan las distintas combinaciones posibles, pudiendo dar lugar a la identificación de distintos “tipos” de formalización.

Por otro lado, en nuestros estudios hemos identificado además, la especificidad de las experiencias de distinto grado de formalización en lo que hemos denominado “**procesos de formalización**”; estos consisten en un aumento o disminución del grado de formalización en algún aspecto de una experiencia, como resultante del devenir de su desarrollo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, muchos movimientos sociales en la Argentina, han ido “for-

34 Una de las elaboraciones futuras que esta conceptualización demanda de nuestras investigaciones es por un lado, la construcción de variables de medición de los grados de formalización (determinación de indicadores e índices de combinación de variables, etc.); por otro lado, la construcción de una tipología que permita describir e interpretar (independientemente de la medición de los grados de formalización) las diferentes manifestaciones del continuo de formalización del que estamos hablando.

malizando” espacios de educación política que históricamente se daban como procesos sociales de aprendizaje resultantes de las experiencias mismas de participación y lucha social.

El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base, también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa.

En el intercambio del plenario se expresaron cuestiones e interrogantes muy ricos, desde la perspectiva de la profesora Sirvent, por ejemplo, en cuanto a las reflexiones surgidas en relación con la formalización socio-política y el papel del Estado, que pueden profundizarse en un trabajo colectivo posterior de los participantes.

Asimismo, se explicitaron ejemplos de la imposibilidad de incluir en una misma categoría de Educación No Formal, las experiencias que los participantes desarrollan en el área sindical (relacionadas con la capacitación profesional de adultos trabajadores) con las experiencias que los participantes llevan a cabo con los chicos en situación de calle. Esa inclusión en la sola categoría de Educación No Formal obstaculiza la distinción de sus especificidades y el reconocimiento de la riqueza de sus diferencias.

En síntesis, remarca la profesora Sirvent, que quedaron planteados, a su entender y a partir de las ideas previas de los grupos, aspectos claves referidos a la fertilidad teórica y empírica del concepto de grados y tipos de formalización, como por ejemplo: que permite captar la complejidad del fenómeno educativo más allá de la escuela; que el grado o tipo de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada una de las dimensiones presentadas, no es positivo ni negativo en sí mismo; por el contrario, el concepto de grado y tipo de formalización, como instrumento de análisis puede ayudar a analizar críticamente la organización y estructuración deseable para una experiencia; que el grado o tipo de formalización de una experiencia puede ser la resultante de un “ proceso construcción colectiva” a lo largo de una experiencia y en relación al devenir de la misma y del crecimiento de los participantes.

Comenzar a visualizar que la formalización no es un paquete, comenzar a analizar la importancia de distinguir diferentes grados o tipos de formalización, es para mí un punto clave, que podría resolver alguno de los problemas que ustedes expresaron tanto en los pequeños grupos, como en el plenario. Estos problemas tienen que ver con cuestiones de formalización en cada una de las tres dimensiones mencionadas más arriba.

Veamos algunas de las cuestiones planteadas:

Cuestiones referidas a la formalización sociopolítica:

...Estas cuestiones fueron fuertemente planteadas por los participantes al hacer referencia al papel del Estado en relación con el ámbito de la Educación No Formal y su formalización. Aquí fueron planteados por los participantes, interrogantes y preocupaciones muy interesantes, tales como:

¿Cuál debe ser el papel del Estado en el ámbito de las actividades del más allá de la escuela? ¿Debe intervenir en los contenidos, en la regulación de los cargos, en el financiamiento? Entre otros aspectos.....Y.. ¿cómo? Varias de estas preocupaciones se basan en temores expresados por los grupos en relación con la intervención estatal a imagen y semejanza de la formalización socio-política de la escuela.

La formalización socio-política de las actividades del más allá de la escuela no implica reproducir el mismo tipo de formalización y de estructuración correspondiente a la Educación Formal en aspectos tales como un currículo prescripto y universal o parámetros de evaluación para la aprobación de cada ciclo escolar. No necesariamente la responsabilidad del Estado sobre el ámbito del “más allá de la escuela”, tiene que reproducir el tipo de formalización política que relaciona al Estado con la escuela.

Varias de las experiencias de las que ustedes son partícipes están inscritas o dependientes de organismos del Estado como la Secretaría de desarrollo Social. Es decir, ya presentan un cierto grado o tipo de formalización socio-política. Pero hay otras experiencias que también están presentes, como por ejemplo las experiencias del “más allá de la escuela” de sindicatos, de organizaciones populares, de ONG, donde la formalización socio-política en cuanto a la intervención estatal en su funcionamiento no es clara o es inexistente.

Sin embargo, y al mismo tiempo que ustedes expresan los temores y los riesgos de la intervención del estado regulando las actividades del más allá de la escuela, también hacen mención de componentes de dichas actividades que necesitarían la regulación estatal para asegurar, por ejemplo un fortalecimiento de su articulación con la Educación Formal a través de mecanismos de alternancia y recurrencia que faciliten una flexible locomoción de la población de ida y vuelta entre la escuela y las instancias y recursos educativos más allá de la escuela favoreciendo la inclusión educativa; o para intentar regular la articulación de experiencias del más allá de la escuela superando la superposición actual; o bien, la acreditación y reconocimiento a nivel nacional de cursos desarrollados más allá de la escuela; o bien una atención importante a la formación y profesionalización de los educadores del ámbito educativo más allá de la escuela.

Estos aspectos, entre otros podrían ser materia de una formalización sociopolítica que, respetando la especificidad del área, enriquecería la estructura del “más allá de la escuela”.

... La articulación y la superposición de las experiencias podría ser materia de una formalización sociopolítica. Un trabajo del aparato de Estado podría consistir en hacer un mapeo y ver si ahí es posible una articulación mejor. Por ejemplo eso podría ser

perfectamente un elemento que no heriría, al contrario enriquecería la estructura del “más allá de la escuela”.

En este punto, la profesora Sirvent expresó su estímulo para la organización y trabajo posterior de los participantes en relación con sus aportes creativos a la formalización socio-política, dado que una mayoría de los participantes realizan sus actividades dentro del ámbito de los organismos del Estado:

Aportes creativos que impliquen la intervención del Estado no solo sin herir y respetando la especificidad del “más allá de la escuela” sino por el contrario favoreciendo la inclusión de la población prioritaria en situación educativa de riesgo a los fines de una justicia social y de una real democratización, que tiene que ver con los principios de la educación permanente. Además ustedes se lo estaban planteando. En los intereses de las fichas de inscripción de ustedes, decía “pensar en políticas de Educación No Formal”. No hay una receta para eso. No hay un manual de política de Educación No Formal.

Cuestiones referidas a la formalización institucional

La profesora Sirvent expresa que:

... esta dimensión se refiere al grado de formalización y estructuración de la institución en donde se realiza la experiencia en tanto institución educativa. En la escuela esta formalización es clara. La escuela, es una institución instituida con edificio propio y con toda una serie de normas que regulan su funcionamiento. Este alto grado y tipo de formalización institucional no tiene por qué reproducirse en el ámbito educativo más allá de la escuela. ¿Qué encontramos? Pueden encontrarse experiencias que tienen un cierto grado y tipo de formalización socio-política dado que están incluidas en el organigrama estatal del MEC, por ejemplo pero que institucionalmente no funcionan en un espacio físico ni normativo específico. Por ejemplo las experiencias con niños en situación de calle que aparecen en el documento del MEC, y que nosotros también tenemos, tienen un cierto grado de formalización socio-política, porque dependen de divisiones o direcciones del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires en el caso de Argentina. Hay contratos de personal, y hay una serie de requisitos en relación con el Estado. Sin embargo, muchas de esas experiencias no tienen un anclaje institucional específico. Incluso, se llevan a cabo en la calle. Es por eso que vuestros colegas de dichas experiencias se preguntan en el documento del MEC: “la calle, ¿puede ser un espacio de educación o no?” Es evidente que sus colegas han convertido a la calle en un espacio intencional de educación más allá de la escuela. En estas experiencias la formalización institucional es bajísima. En términos de un continente institucional que les sirve de anclaje, es bajísima. Por tanto, en este caso se trata de una experiencia con un cierto grado y tipo de formalización socio-política porque está inscrita en el organigrama de una dependencia del Estado

y por tanto dependiendo su funcionamiento en todo o en parte de su relación con el Estado. Pero es mínima o inexistente su formalización institucional. ¿Es formal o no formal? Ni uno y no otro. Son experiencias donde se combinan un cierto grado o tipo de formalización socio-política, con un mínimo o inexistente grado de formalización institucional.

...En el caso de la experiencia de trabajo con niños en situación de calle en Buenos Aires, ésta comenzó siendo totalmente desinstitucionalizada. Tanto es así que la experiencia se llamaba “A la intemperie”. Miren qué interesante... ¿Cómo les puedo decir? Qué interesante figura, para la no institucionalización. Hasta el momento en que en el mismo grupo surgió el pedido al coordinador de que querían armar un grupo de teatro. Cuando el grupo demanda que quiere armar una obra de teatro, allí aparece algo interesantísimo, que es la construcción del proceso de formalización. Una experiencia no formalizada institucionalmente, si quería armarse como grupo de teatro, se tuvo que plantear un lugar fijo para ensayar. Se pidió la parroquia. Entonces, aparece una institución, no con fines netamente educativos, que cede un lugar para que los chicos ensayen. Se plantea, por parte del coordinador a los chicos, que hay que tener ciertas cuestiones de asistencia, ciertas cuestiones de estudio... Es decir, toda una serie de requisitos de la misma actividad. La misma actividad demanda un grado o tipo de formalización mayor. Cuando personalmente yo descubrí este fenómeno del proceso de formalización, no lo vi desde una mirada técnica nada más. Sino que me pareció fascinante. Fascinante nuevamente para cuestionar el concepto de lo no formal, que no es un paquete. Esto de la formalización es también una construcción de un grupo de trabajo. Y esta es una maravilla como especificidad del ámbito del “más allá de la escuela”.

Cuestiones referidas a la formalización del espacio de enseñanza y aprendizaje

Expresa la profesora Sirvent que:

...Varias de las cuestiones por ustedes planteadas tienen que ver con un tercer ámbito de formalización, que es la formalización en el espacio de enseñanza y aprendizaje. Que todo esto que ustedes plantearon, la metodología, las herramientas, el módulo que van a tener con el próximo colega, sobre metodología y sobre evaluación, son cuestiones apasionantes de esta tercera dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje. Es muy difícil, en un trabajo serio y riguroso, desde el punto de vista del profesional en el “más allá de la escuela”, que esta tercera dimensión no esté altamente formalizada. Aún en las experiencias con chicos en situación de calle (...) no se acercaban con un “todo vale”; hay una metodología de trabajo.

...es muy difícil concebir una experiencia del “más allá de la escuela” sin un alto grado de formalización didáctica y pedagógica. Es decir y remarco: me es difícil concebir un espacio educativo del más allá de la escuela, orientado por una clara intencionalidad educativa, sin un cierto grado y tipo de formalización metodológica en la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje. Claro, como todos sabemos y compartimos, una formalización metodológica que responda a las características claves y especificidades del “más allá de la escuela”.

Ahora, ¿cuál formalización didáctica y pedagógica? No la de la escuela, no la del currículum prescrito y universal. Sin embargo, sí es necesaria la apropiación y el aprendizaje de una pedagogía, de una metodología, en relación con los desafíos de este espacio. Por ejemplo, los desafíos de una población que viene con necesidades inmediatas, y que el educador, según sea su perspectiva ideológica, busca ampliar el panorama de las necesidades y demandas de ese grupo. Entonces, no se trata de la formalización de un currículum prescrito y universal, pero sí la formalización de elaborar los contenidos de una manera participativa. No la de recibir a todos por igual, sino la de tener presentes diagnósticos participativos, como una experiencia muy interesante que ustedes tienen en el documento del Ministerio, y que tiene muchos puntos en común con muchas cosas que trabajamos nosotros, que es trabajar las biografías educativas y las trayectorias educativas de los chicos excluidos, y armar con ellos el propio plan educativo de cada uno. Eso es hablar del currículum social, en los espacios educativos “más allá de la escuela”. Y eso demanda formación metodológica de todos nosotros. La preocupación de ustedes sobre cómo trabajar con las necesidades y las demandas de los participantes es un punto clave en la formación del educador y del animador socio-cultural en estos espacios educativos más allá de la escuela. Haremos referencia a este aspecto en breves momentos.

... Me encantaría poder trabajar con ustedes las experiencias de cada uno, en relación con las diferentes dimensiones de un continuo de grados o tipos de formalización. Para mí, la riqueza de esta perspectiva de análisis es no hablar de paquetes cerrados e inamovibles. Y cada uno en su experiencia, y todos juntos mejor, poder analizar qué implica la formalización sociopolítica, la formalización institucional, la formalización para el espacio de enseñanza y aprendizaje. Cuál es la formalización deseable, y no deseable en cada dimensión y para cada espacio y según el contexto socio-histórico, institucional y grupal donde se inserta la experiencia. La formalización no es ni buena ni mala en sí misma. Depende de una serie de factores que el grupo responsable de la experiencia debe analizar.

La necesidad de formación de los educadores responsables de la educación no formal.

La profesora Sirvent expresa que varios fueron los posicionamientos del grupo en relación a una preocupación compartida sobre la formación y profesionalización de los educadores del área de la educación más allá de la escuela. Esta necesidad es evidencia de una demanda implícita de cierto tipo de formalización al respecto. Preocupa también a los participantes la formación de formadores en el área educativa más allá de la escuela. De los aspectos mencionados por los participantes y dadas las limitaciones del tiempo, la profesora pudo remarcar la necesaria formación metodológica para enfrentar los desafíos específicos de los espacios de enseñanza y aprendizaje del área del más allá de la escuela, especialmente en cuanto al trabajo con las necesidades y demandas de los participantes, y el trabajo grupal conducente a una real participación del grupo en la construcción de un conocimiento colectivo. (Ver ítem siguiente)

La metodología de los espacios de enseñanza y aprendizaje. Énfasis en el manejo por parte de los educadores de las respuestas a las necesidades que traen los participantes de los espacios de enseñanza y aprendizaje del ámbito de la educación no formal.

“Me preocupa si lo que estamos favoreciendo es lo que realmente el grupo está necesitando”.

“Tenemos preocupación y dudas sobre que la ENF, no alcance, no llegue, no entre, no desarrolle, la intencionalidad de los adolescentes y jóvenes, de los educandos. Que la selección de contenidos sea según los intereses de los jóvenes y no de los educadores. Que esté conectado a ellos y no responda solo a las necesidades del mundo adulto”.

Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09

La profesora Sirvent expresa que desde su perspectiva, en la formación de los educadores y animadores socio-culturales, deberían estar contempladas las instancias de apropiación de herramientas teórico-conceptuales y metodológicas necesarias para la indagación y la intervención educativa en los procesos implicados en la determinación de necesidades y construcción de las demandas por un aprendizaje permanente. En este sentido, uno de los instrumentos conceptuales básicos es la visión integral de las necesidades humanas y la diferenciación entre necesidades obvias y no tan obvias y entre necesidades subjetivas

y objetivas. Esta fundamentación conceptual se traduce en procedimientos metodológicos para trabajar con el grupo el análisis de sus necesidades y demandas subjetivas conducentes al descubrimiento e identificación grupal de sus necesidades de punto de partida y de nuevas necesidades y demandas de aprendizaje y conocimiento. Asimismo es importante trabajar con los educadores el concepto de “interés” asociado al análisis de las necesidades de un grupo. **El papel del educador en el análisis e identificación de las necesidades y demandas educativas de un grupo, es sin duda esencial**

“Nos preocupa la falta de reflexión y construcción en una perspectiva colectiva entre los educadores”.

“Es necesario promover el trabajo en equipo”

“Nos preocupa el tema gestión y la ausencia de participación para quienes va dirigida la ENF”

Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09

en el espacio de enseñanza y aprendizaje. Fundamentalmente, porque se parte de una perspectiva de las necesidades y la demanda grupal por aprendizajes permanentes, no como algo dado sino como un proceso complejo de construcción en el que se encuentran involucrados múltiples aprendizajes sean o no intencionales. Otro de los instrumentos básicos es el diagnóstico participativo, donde se articulan las perspecti-

vas epistemológicas y metodológicas de la investigación acción participativa y de la educación popular partiendo de las situaciones problemáticas vividas como tales por el grupo de trabajo.

... Diagnóstico primero y evaluación, esto que hace sobre todo también a la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, la mirada del diagnóstico participativo. Ahí yo soy defensora a ultranza de las modalidades de investigación participativa para un diagnóstico, con los actores de estas experiencias. Creo que es fundamental, cuando ustedes dicen “poder determinar expectativas”. Bueno, allí hay recursos para hacerlo. Y con respecto a la evaluación, que ya lo van a ver con el colega, evidentemente el ámbito del “más allá de la escuela”, y también de la escuela cuando lo reconozcan, no necesariamente demanda “evaluación igual medición”. Hay muchas maneras de evaluar el proceso y la producción con parámetros no medibles. Y hay, además, metodología para una evaluación cualitativa y participativa.

Sobre este aspecto se está enviando un nuevo material de apoyo para ser distribuido a través del MEC.³⁵

Los procesos de participación de los actores del ámbito de la educación no formal

Como se verá en el ítem siguiente, la participación de los actores del ámbito de la educación más allá de la escuela es una de las columnas del trípode de una política de educación permanente orientada hacia la búsqueda de una justicia social y democratización real.

Fueron varias las menciones sobre la cuestión de la participación en los espacios del área educativa más allá de la escuela.

“¿Los contenidos sobre los que decidimos trabajar apuntan a colaborar con el objetivo más amplio de reforzar los valores de la ciudadanía?”

“Se me plantea tristeza y ansiedad ¿Mi práctica está acorde según los cambios que percibo?”

“Me preocupan las dificultades en subrayar el énfasis en lo ‘educativo’ en el círculo pedagógico y no solo socializantes”.

Ideas previas de los participantes en este encuentro del 12/03/09

35 Sirvent, M. T. et al: **Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes** Cuaderno de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras Buenos Aires 2007 Enviado al MEC -URUGUAY

La intencionalidad teórica e ideológica de las acciones del ámbito de la educación no formal

La profesora Sirvent remarcó en el plenario que la noción de grados o tipos de formalización es considerada como un instrumento adecuado para la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias del más allá de la escuela y desde la perspectiva de la Educación Permanente. Sin embargo, esta noción nada nos dice acerca de su sentido más profundo, su fundamento ideológico, su intencionalidad político-pedagógica, su orientación reproductora o emancipatoria. En este sentido, y entendiendo a la educación como un campo de lucha entre fuerzas y tendencias contrarias y contradictorias es que la perspectiva político-pedagógica cruza las acciones de la Educación Permanente cualquiera sea el grado, nivel o tipo de formalización que las describa.

Varias han sido las expresiones de los participantes al respecto donde se ha intentado ubicar el cuestionamiento del concepto de Educación No Formal en una perspectiva más amplia, ideológica, teórica, pedagógica y metodológica de las experiencias.

... Hemos señalado anteriormente que partimos de un diagnóstico de la realidad educativa de la población de Argentina atravesada por múltiples pobreza.³⁶ Una de ellas es la pobreza educativa medida por el nivel educativo de riesgo de la población de jóvenes y adultos de 15 años y más que ya no están en la escuela y el proceso de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación. Son evidencias de que el área más allá de la escuela no deviene automáticamente en un área democratizadora de la educación y superadora de la discriminación y exclusión de la escuela. Por el contrario, lo que muestran las investigaciones es que es un ámbito, como les dije anteriormente, o bien que no es demandado por la población más vulnerable, por la mayoría de la población en situación de pobreza educativa, o bien que lo que demandan son contenidos que no van a hacer a su enriquecimiento como ciudadanos, como participantes de una sociedad, a su pensamiento reflexivo, a su pensamiento crítico, a todos los aspectos que ustedes mencionaron y que hacen a un paradigma emancipador en educación. Automáticamente, por ser el “más allá de la escuela”, no aparece necesariamente en muchas experiencias esa intencionalidad, sino muchas veces, todo lo contrario.

... este ideal de una educación de “más allá de la escuela” que realmente priorice los sectores populares, los sectores vulnerables, los sectores excluidos. Pero ¿para qué? ¿Para qué? Entonces, uno los puede priorizar para que estos sectores sigan

36 Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de *pobrezas* (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como la *necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación social y política*. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales, y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites de intensidad y duración. Este enfoque se centra en el análisis de las condiciones objetivas de una sociedad que facilitan o inhiben la satisfacción de estas necesidades para la mayoría de la población. Es una perspectiva social y psicosocial de análisis, y no individual. Para más detalles ver: Sirvent M.T Documento sobre **Poder, Participación y Múltiples Pobrezas. La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza**. 1998 Enviado al MEC - URIGUAY

aceptando la pobreza y la injusticia, o uno puede priorizar esos sectores para ideológicamente trabajar por una intencionalidad de cambio, de aumento de la capacidad de participación de esos sectores y muchas otras cosas de las cuales podríamos hablar en otro taller. Pero entonces por un lado, este ámbito del “más allá de la escuela” no aparece por ahora realmente como un ámbito de por sí democratizador.

La educación actúa entonces como una arena de lucha ideológica. Aparecen dos paradigmas enfrentados tanto en la educación formal como no formal: la búsqueda del hombre de la respuesta “versus” la búsqueda del hombre de la pregunta³⁷. El hombre de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos “cierren”. Para él, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanto más respuesta tiene a su disposición se siente más rico y equipado. Por el contrario, el hombre de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema, analizar sus causas, comprender su génesis y actuar para superarlo. Es el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. El hombre de la pregunta es el hombre de la dialéctica. Estos dos paradigmas se asocian con la predominancia de una intencionalidad conservadora “versus” intencionalidad de cambio, de aumento de la capacidad de participación real y del pensar reflexivo de la población.

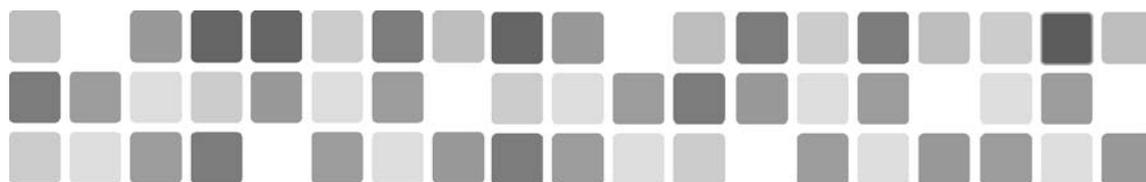
En este sentido les sugerimos leer para vuestro debate el documento sobre Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa distribuido por el MEC a los participantes³⁸.

Quedan muchas preguntas pendientes de los participantes en relación con el/los paradigmas predominantes en las experiencias de la educación más allá de la escuela. ¿Cuál es o debe ser la población prioritaria de nuestras acciones? ¿Cuál es o debe ser la intencionalidad predominante en nuestras acciones educativas? ¿Cuál es nuestro significado sobre “lo educativo”? ¿Quiénes son o deben ser los educadores del área del más allá de la escuela? ¿Solo puede ser un profesional de la educación?, entre otros interrogantes presentados por los participantes

Hasta aquí llegamos. Creo que aquí hay tela para los módulos que vienen. Yo intenté amarrar estas ideas centrales a partir de vuestras ideas previas. Tendríamos que seguir las trabajando. Espero que les haya sido provechoso todo el esfuerzo de esta jornada. A mí así me resultó. Yo aprendí muchísimo. Que les haya sido provechoso, fundamentalmente el trabajo en pequeños grupos, que es la base de una construcción colectiva de conocimientos.

37 Lengrand Paul L'homme de la reponse et l'homme de la question. International Review of Education Volume 40 Nos 3-5 1994 Pp.339-342

38 Ob.Cit., 2006.



Memorias del Seminario de Educación No Formal

Apuntes para pensar metodologías de la educación no formal

Ed. Soc. Diego Silva Balerio³⁹

La delimitación de la educación no formal sigue siendo difusa, aunque la Ley N° 18.437 estableció algunas coordenadas para entenderla: “La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o 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”.

Como profesional de la educación social realizaré algunos aportes que están sustentados en algunos conceptos importantes para la educación social, pero que a la vez la trascienden teniendo relevancia para pensar en términos generales el hecho educativo.

Partimos desde unas definiciones bastante clásicas para la educación social, y que desde mi perspectiva tiene elementos de relevancia para pensar la cuestión metodológica.

“...la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos solo se pre—ocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.” (Núñez, Participación y Educación Social, 2005)

³⁹ Educador Social, Docente de la Carrera de Educación Social en el Centro de Formación y Estudios del INAU.

“Voy a partir de una afirmación de educación pública que dice que “la educación la vamos a considerar como antidesestino en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como antidesestino. No son predecibles sino –y en términos de Hanna Arendt– solo decibles, en todo caso a posteriori.” (Núñez, *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*, 2006)

Un primer concepto a destacar es el movimiento; se trata de pensar esta dimensión que le impone una dinámica particular a las prácticas educativas, un movimiento que no es solo físico, sino también simbólico. Requiere entonces que pensemos una forma de hacer educación, más allá de la protección que nos brindan los edificios, o una institución que reúne a un grupo de sujetos de la educación y todo transcurre allí. Por el contrario, implica poder incorporar la variable movimiento para que ocupe un lugar importante en las prácticas que desarrollamos.

Además interesa especialmente destacar y resaltar las implicancias de este concepto en la educación social, fundamentalmente asociada a la trillada idea de integralidad. Todos repetimos de forma políticamente correcta que nuestras prácticas son integrales o apuntan a la integralidad. Pero ¿cómo este tipo de prácticas educativas pueden ser integrales? Propongo pensar el movimiento en relación con la integralidad, y allí ver cómo se genera un conjunto de relaciones que nos ayuda a darle sentido a la educación no formal. Paradójicamente para que haya integralidad debemos identificarnos como incompletos, como una práctica que por sí sola no concluye procesos educativos. Esa es una distinción con la educación formal, que por sí misma aporta a los sujetos certificaciones con valor social para seguir diversos trayectos formativos. Considerarnos una práctica incompleta pero que apunta a la integralidad a partir de un conjunto amplio de relaciones con otras instituciones educativas, culturales, de salud, deportivas, recreativas, que posibiliten a los sujetos de la educación construir tránsitos singulares de circulación social, permite tramitar esa paradójica relación integralidad-incompletud.

El segundo concepto es el de antidesestino, con ello se coloca un horizonte político y democratizador a la acción educativa. Nos insta a fijarnos objetivos pedagógicos tendientes a la democratización del acceso a la cultura, para romper con cierta inercia que establece, reclama y consolida lugares preestablecidos para los sujetos de la educación. La potencia de esta idea la eleva al carácter de principio de cualquier práctica educativa de época, y nos marca los lineamientos para la cuestión metodológica, que no es aséptica, objetiva sino que está teñida por los efectos excluyentes del mercado y el consumo del capitalismo contemporáneo.

Ello conecta con algunas ideas desarrolladas por la psicoanalista brasileña Suely Rolnik, quien analiza las lógicas del capitalismo desde los efectos en las subjetividades que produce. En tal sentido manifiesta que se configuran dos tipos de subjetividad: la subjetividad de lujo, conectada con la lógica de consumo, con la posibilidad de acceso a bienes, y la subjetividad basura, asociada a las “personas sin” bienes, consumo, oportunidades y expuestas al sufrimiento, el dolor y la muerte simbólica y real.

Ello nos posibilita pensar y darles el valor de la práctica educativa en tanto acto político, implica ofrecer alguna resistencia, instalar algunos diques que contengan ciertas inercias de las políticas de exclusión. En estos días escuchaba en la radio que la Corte Electoral evaluaba que va a superar la previsión que habían hecho de inscripción de nuevos votantes. Y una de las causas por las cuales se presume que se supera esa inscripción prevista es que mucha gente, producto del Plan de Emergencia, tuvo acceso a su partida, a la cédula de identidad y pudo sacar su Credencial. Valoremos los efectos interesantes de una política estatal que deja al descubierto una de las peores formas de violentar derechos y de producción de exclusión que es negar la existencia de las personas. Se trata de algo radical, miles de personas ahora existen, y ello les permite gozar (y reclamar) algunos servicios y derechos, que empiezan a jugar un papel importante, en la medida que son la base sobre la cual disponer una práctica educativa.

El tercer concepto, lo acarreamos de los textos de Deleuze y Guattari, es territorializar o una de sus variantes más ágiles: reterritorializar. Gilles Deleuze y Félix Guattari en su libro *Mil Mesetas* desarrollan una metáfora tomada de las ciencias naturales y proponen contraponer los sistemas arbóreos y los sistemas rizomáticos. Los sistemas arbóreos, con la lógica del árbol, está asentado en un territorio, tiene un crecimiento vertical, se ramifica, se desarrolla, pero afincado en un único territorio. En cambio, el crecimiento rizomático, que es el del pasto, implica una forma de desplazamiento horizontal, que genera nuevas raíces de las cuales crecen otras ramificaciones y así sucesivamente. Se identifica una vitalidad, una intensidad diferente, un tipo de desplazamiento que es interesante para pensar las prácticas educativas, la forma y los contenidos de nuestra oferta, los recorridos que posibilita a los sujetos, las alianzas que implica con otras instituciones, etc.

En el último tiempo, con algunos compañeros hemos estado trabajando en la idea del deseo en la educación social, muy relacionada con nuestra función de formadores de futuros educadores sociales. ¿Cuál es el deseo como educadores? No el deseo de las instituciones, sino el de los educadores en concreto, de los que estamos trabajando en el campo de la educación social. Ello se relaciona con las condiciones en que trabajamos, lo que tiene efectos en las formas en que pensamos lo que hacemos. En contextos de fragmentación social, de trabajo con personas que sufren el dolor de la exclusión social nos ubica frente al tema de la valoración, en términos de la incidencia social, de nuestras prácticas. ¿Cuál es el valor que tiene esto que estamos haciendo? ¿Qué devolución recibimos de la institución en la que trabajamos? ¿Quiénes validan nuestras prácticas? ¿Cuándo estamos

desarrollando una práctica educativa y cuándo una práctica de otro orden (asistencia, control social...)?

Es en un libro que se llama “Diccionarios” de Gilles Deleuze donde se brinda una definición de Deseo que resulta interesante para la tarea que tenemos por delante:

“No deseáis nunca a alguien o algo, deseáis un conjunto”.

¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre los elementos para que haya deseo, para que se vuelvan deseables?

No deseo una mujer, deseo a su vez un paisaje que está envuelto en esa mujer, un paisaje que puedo no conocer y que siento de tal suerte que si no despliego el paisaje que ella envuelve no estaré contento, es decir, mi deseo fracasará. Mi deseo quedará insatisfecho.

Y aquí tomo un conjunto de dos términos: mujer-paisaje, algo completamente diferente.

Cuando una mujer dice que desea una blusa o un vestido, no desea el objeto, sino que lo desea en un contexto de su propia vida. Y va a organizar su deseo en relación a un paisaje, con unos amigos, gente de su profesión.

Tampoco deseo un conjunto, sino que deseo en “un conjunto”.

O sea, no es el deseo del objeto, sino que es el deseo de los mundos que el objeto abre. Y él ahí dice “Cuando yo deseo a una mujer, deseo a su vez un paisaje que está envuelto en esa mujer. Un paisaje que puedo no conocer y que siento que tal vez si no despliego el paisaje que ella lo envuelve, no estaría contento, es decir, que mi deseo fracasará”. Situarnos, contextualizar lo que hacemos en un conjunto mayor parece una de las ideas que nos sugiere este texto, el deseo como algo “en conjunto”. Allí aparece una idea interesante para ir pensando algo en las prácticas en la educación en general, en la educación no formal en particular. Es decir, cuál es este deseo en conjunto que nos une a nosotros como educadores, con los sujetos con los que trabajamos, en las instituciones en que trabajamos, en el país que estamos, con la regulación que existe, con las posibilidades de inserción que existen. O sea, ¿cuáles son, cuál es ese deseo que nos proyecta y nos une en algo? ¿Existe ese deseo en conjunto o no existe?

Es condicional y para plantearlo desde una perspectiva distinta lo relaciono con el derecho a la participación tan manido en el discurso de los educadores y las instituciones en este campo. Esto tiene que ver también con las ideas de autonomía y experiencia, porque implica un ejercicio de zurcido, de unir estas cuestiones, con el objetivo de componer. Con la composición educativa que requiere de un ejercicio artesanal de ir generando y articulando propuestas que puedan posibilitar formas diversas de participación e integración social de los sujetos de la educación.

Acudimos a una idea de autonomía que implica “...aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter”.

“... concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no

lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo". (Sennett, 2003)

El tema de la autonomía es abordado por el sociólogo Richard Sennett desde una perspectiva que nos resulta sugerente y crítica, en la medida que la relaciona con la noción de ceder nuestra perspectiva en beneficio de la opinión, las ideas o prácticas de otros. Ello debe ser leído desde la perspectiva de participación social que mencionamos, procurando como profesionales de la educación ceder nuestras ansias de control y poder en beneficio de los sujetos de la educación. Intentando aceptar lo que ellos saben sobre sí mismos y sus posibilidades de interacción social, que notoriamente nosotros no conocemos.

La segunda cita de Sennett está muy atada a la cuestión de la metodología y de la planificación. Es decir, como el ejercicio de la planificación en la educación, y seguramente en todo el campo de las ciencias sociales, pero en la educación en particular, requiere dejar abiertos algunos espacios para que en el intercambio y en el acuerdo con los sujetos de la educación se produzca algo distinto. Esto no quiere decir no planificar, no evaluar, sino incluir dentro de la planificación y de nuestra metodología, un espacio de incertidumbre donde se van a ir produciendo durante la práctica educativa distintas situaciones, siendo afectados por las relaciones que entablamos con los sujetos de la educación.

"...es posible enseñar lo que uno ignora si uno es capaz de impulsar al alumno a utilizar su propia inteligencia". (Ranciere, 2002)

"...el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida." (Larrosa, 2003)

Nos preocupa conectar tanto la idea de igualdad de las inteligencias de Ranciere, como la de cuerpo poroso, capaz de ser afectado por la experiencia de Larrosa para continuar pensando la participación. ¿Cómo nos hemos organizado como sociedad para garantizar a todos la participación social? ¿No tenemos nada que aprender de las personas con las que trabajamos sobre ello?

El "el sujeto de la experiencia es un sujeto poroso", dispuesto a ser afectado por los acontecimientos. El sujeto de la experiencia tiene que ver con estar dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar al encuentro. Y esto tiene mucha relación con lo incierto, lo imprevisto propio del campo de la educación en que estamos inmersos.

Si no nos cuestionamos estos asuntos para pensar la práctica, incluida la metodología podemos perder pie y caer en la arrogancia del que tiene

todas las respuestas, que defiende una institución a capa y espada sin cuestionar sus efectos, muchas veces deshumanizante. El riesgo de caer en una lógica de la servidumbre está latente y de él debemos precavernos.

De lo que aquí se trata es de averiguar cómo tantos hombres, tantas ciudades y tantas naciones se sujetan a veces al yugo de un solo tirano, que no tiene más poder que el que le quieren dar; que solo puede molestarles mientras quieran soportarlo; que solo sabe dañarles cuando prefieren sufrirlo que contradecirle. [...] Es el pueblo quien se esclaviza y suicida cuando, pudiendo escoger entre la servidumbre y la libertad, prefiere abandonar los derechos que recibió de la naturaleza para cargar con un yugo que causa su daño y le embrutece. (Etienne de La Boétie, 1548)

Esta cita de un filósofo del siglo XVI, que plantea una crítica al absolutismo, me resultó interesante para colocar una idea radical en relación con el tema de la participación de la gente.

A continuación nos detendremos en dos opciones metodológicas de importancia para la educación no formal en la actualidad: las cartografías y los proyectos educativos individuales.

Cartografías

La cartografía es el arte de hacer los mapas, ello es fundamental para la metodología de la educación no formal en la medida que requiere pensar. ¿Cómo ubicamos en el territorio las ofertas educativas dirigidas a los sujetos de la educación? ¿Cuáles son las oportunidades de relación y participación social que organizamos en la propuesta educativa? ¿Con qué instituciones entablamos vínculos?

En principio la cartografía sirve para:

- Pensar las relaciones que se entablan entre las instituciones, los servicios.
- Analizar las dinámicas de movimiento (velocidad/lentitud) entre actores.
- Identificar puntos de tensión, conflicto, malestares que impiden crear situaciones.
- Visualizar recorridos posibles, comunes, alternativos.
- Visibilizar carencias, zonas oscuras, trayectos no recorridos.
- Testear los enunciados colaboracionistas, articuladores.
- Componer tramas de relación posible entre fragmentos dispersos.
- Abrir espacios para la interrogante, la duda, un cierto no saber (Tizio, 2003).
- Crear condiciones para garantizar derechos.
- Pensar acerca de las lógicas de verticalidad-horizontalidad, para dar cabida a la transversalidad.
- Asumir el lugar de poder que nos toca como actores sociales, habilitar trayectos obturados, negados, discriminados.
- Identificar oportunidades de intercambio, de relación social para los sujetos de la educación.

- Diagramar nuevas modalidades de gestión institucional.
- Pensar las tramas de relación entre prácticas educativas, culturales, de control, asistencia, etc.
- Pensar la práctica educativa social como un ejercicio creativo de composición social.
- Transmitir una forma de relación con lo social.
- Situar la práctica educativa en un conjunto de relaciones sociales estables e inestables.

Por otro lado nos permite un ejercicio de creación de escenarios de promoción educativa, componer, crear, imaginar oportunidades de relación que enriquezcan los procesos educativos de las personas. Nos enfrenta a la necesidad de ensayar respuestas posibles a las siguientes interrogantes: ¿cuál es el escenario deseable de tránsito y de recorrido para este joven, para este adulto que quiere participar de una propuesta educativa con características particulares? ¿Cómo ofertar un proyecto educativo de calidad con los recursos reducidos de cada una de las instituciones de este campo? ¿Qué conexiones debemos activar, qué capital movilizar para garantizarle a los sujetos educación de calidad?

Volviendo a conectarlo con la noción de integralidad, esta perspectiva cartográfica nos posiciona en un escenario interesante para pensarla, dado que podemos decidir: ¿cuál es mi espacio de dominio? ¿Qué es lo que efectivamente controlo? ¿A quiénes verdaderamente estoy atendiendo? ¿Tengo capacidad de recepcionar demandas o mi dispositivo solo me permite dar respuestas en un único sentido? ¿Con quiénes establezco alianzas complementarias de cooperación? ¿Qué necesito y qué puedo dar? ¿Cómo gestiono el espacio que tengo para ejecutar, para controlar mi ámbito de responsabilidad? Después, el poder pensar desde cómo esta forma de trabajo y de articulación, y de habilitar recorridos para los sujetos de la educación, necesariamente requiere de un diseño institucional distinto. Muchas veces estas cuestiones de la forma de organización de los horarios de trabajo, la forma de las rotaciones, del multiempleo y demás, generan ciertos obstáculos para la gestión de las instituciones. Y también muchas veces la gestión se adapta a las utilidades de los trabajadores y no a las potencialidades de la intervención educativa. Lo que surge de estas preguntas es la certeza “que lo mejor que les puede pasar” a las personas con las que trabajamos es que no trabajen solo con nosotros. Que resulta más interesante y enriquecedor en términos relacionales y experienciales que los sujetos de la educación tengan experiencias diversas, saliendo de circuitos muy perversos de apropiación de los sujetos de la educación por parte de algunas instituciones.

Implica que nos situemos adecuadamente, ya que la práctica educativa que estamos llevando adelante se configura en un terreno de relaciones diversas. Algunas estables, otras inestables, algunas con fluidez y otras sin fluidez.

Proyectos educativos individuales (PEI)

El PEI es un instrumento metodológico para la planificación de las acciones por parte de los equipos. En nuestro campo educativo, la utilización es frecuente y remite a la necesidad de organizar procesos de niños, adolescentes o jóvenes que transitan por instituciones de protección o de justicia penal. El establecimiento de objetivos a mediano plazo, su revisión y ajuste con la evaluación de los sujetos de la educación es algo necesario. Reduce los márgenes de discrecionalidad de las instituciones de hacer sobre la vida de las personas, posibilita que se evalúe el trabajo, valorando avances y retrocesos.

Proponer circunstancias y acciones educativas a desarrollar en un espacio-tiempo determinado es una garantía para los diferentes actores. Muchas veces las instituciones planificamos, evaluamos, pero en términos generales. No está generalizado que en este campo se haga una evaluación de corto plazo en términos de proyectos individuales. Por otro lado, esto que plantea Jorge García Molina, en el momento de sistematización y de planificación en un marco institucional, es importante dar más certezas a la gente, ser un poco más fiables. Avanzar un poco en conjugar el logro de algunos objetivos con los tiempos de vida de las personas.

Asimismo en la misma línea del planteo de Delors, la educación debe tender a la realización de los proyectos personales de la gente. Y allí la necesidad de articular los procesos educativos grupales, con los personales, un desafío permanente. Podrían enfatizarse algunas cuestiones que tienen que ver con necesidades, con deseos, con expectativas particulares, incluirse en las dinámicas grupales. Pero no creo que sea algo necesario para todos los proyectos de educación no formal, no se trata de formatear para que todos operemos con la misma lógica, se trata de pensar algunas dimensiones que en general no están incorporadas a los proyectos. Igualmente, para proyectos de ámbito de la protección a niños, adolescentes, jóvenes y personas con discapacidad desearía que hubiera una ley que regule esto, y que obligue a las instituciones y a nosotros los educadores a dar cuenta de lo que hacemos con cada una de las personas y así incorporar la lógica de los PEI.

Para terminar, y pensando en los dispositivos de formación y supervisión de los educadores de este ámbito es clave construir mecanismos de reflexión y análisis de lo que hacemos como profesionales. Jorge Larrosa, filósofo de la educación español, realiza una propuesta para la formación de los educadores retomando las ideas de Michel Foucault acerca de las tecnologías del yo. Este tipo de tecnologías son las que nos permiten dominarnos a nosotros mismo, operar sobre nuestra subjetividad para buscar algún fin. En este caso el fin es el mejoramiento de nuestro quehacer profesional, por lo tanto se requiere enfatizar los mecanismos de reflexión, narración de nuestra experiencia, evaluación de lo que hacemos y modificación de lo que no está bien. Enfatizar la reflexión, implica dar vuelta el ojo de la mente y mirarnos a nosotros mismos, analizar lo que hacemos, nuestras prácticas. Por eso, enfatizaba en la cuestión de nuestro deseo y no en el deseo del sujeto. En todo caso, es nuestra responsabilidad de construir y sostener una oferta educativa

lo más variada posible para que el sujeto pueda manifestar su deseo en relación a la oferta, y no solo al vínculo personal con el educador.

Bibliografía consultada

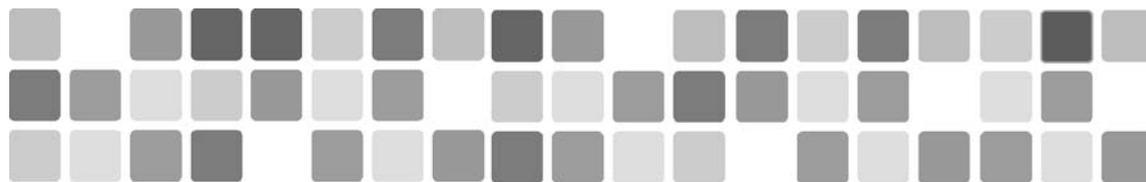
- Agamben, Giorgio (2003a) **Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida**. Pre-Textos, Valencia.
- Agamben, Giorgio (2003b) **Infancia e Historia**. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- Arendt, Hannah (1996) “La crisis de la educación”. En: Arendt, **Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Península, Barcelona.
- Benjamín, Walter (1989) **Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Comité De Derechos Del Niño Uruguay (2000) **La incorporación de los Derechos del Niño en las Políticas Públicas del Uruguay**. Montevideo.
- Cussianovich, Alejandro – Erika Alfageme, Fabricio Arenas, Jorge Castro y José Oviedo (2001) **La infancia en los escenarios futuros**. Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Cussianovich, Alejandro (2002) **Video: Taller sobre protagonismo**. Comité de Derechos del Niño Uruguay, Montevideo.
- Deleuze, Gilles (1999) **Conversaciones 1972-1990**. Pre-texto, Valencia.
- Deleuze, Gilles (2001) **Spinoza: filosofía práctica**. Tusquets, Barcelona.
- Duschatzky, Silvia (2001) “Todo lo sólido se desvanece en el aire”. En: Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgin (comp) **¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia**. FLACSO-Manantial, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2000) **Tecnologías del yo**. Paidós, Barcelona.
- García Molina, José (2003) **Dar la Palabra. Deseo, don y ética en educación social**. Gedisa, Barcelona.
- Larrosa, Jorge (1995) “Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí”. En: Larrosa (coord) **Escuela, Poder y Subjetividad**. La Piqueta, Madrid.
- Larrosa, Jorge (2003) **La experiencia de la lectura**. FCE, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio (2005) **Pensar sin estado**. Paidós, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio, Mariana Cantarelli y Grupo Doce (2003) **Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea**. Altamira, Buenos Aires.
- Nuñez, Violeta (1999) **Pedagogía Social, cartas para navegar en un nuevo milenio**. Santillana, Buenos Aires.
- Nuñez, Violeta (2003) “El vínculo educativo”. En Tizio, Hebe. (coord) **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis**. Gedisa, Barcelona.
- Ranciere, Jaques (2002) **El maestro ignorante**. Laertes, Barcelona.
- Rolnik, Suely (2003) “El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencontra con la resistencia”. En: **Revista Zehar**, España.

Sennett, Richard (2003) **El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades**. Anagrama, Barcelona.

Silva Balerio, Diego y Luis Pedernera (2004) "La construcción del enemigo: apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones". En: **Revista Nosotros** N° 13 y 14, Cenfores, Montevideo.

Tizio, Hebe (coord) (2003) **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis**. Gedisa, Barcelona.

Wacquant, Loïc. (1999) **Las cárceles de la miseria**. Manantial, Buenos Aires.



Memorias del Seminario de Educación No Formal

Contenidos en Educación No Formal

La dinámica entre los contenidos y el continente de la acción educativa.

La trama de la formalización.

Dalton Rodríguez⁴⁰

Primera Parte

La educación no formal se encuentra en una permanente búsqueda estructural relacionada principalmente con un marco político, en definitiva con su expresión como emergente de una política educativa de gobierno. Pasada la última oleada de gobiernos dictatoriales de América Latina, nos referimos al corte que se produce en la década del '70, y entrados ya en la década del '80, América Latina asiste a un proceso bien interesante que tiene que ver que la relectura que se hace del comportamiento del sistema escolar formal, el cual no se realiza exclusivamente desde una visión anti-escolar.

Enfoque anti-escolar que resulta clave, porque la noción de antiescolaridad de la década del '60, tuvo un profundo componente político e ideológico, vinculado al papel de la escuela en la reproducción del sistema de dominación. Es decir, un academicismo que malinterpretó el papel de la artificialidad institucional de la escuela formal en ese momento, adosándole todos los males y todos los demonios que contribuían a la reproducción de un sistema de oprimidos y opresores, o de explotados y explotadores. La escuela, de esa manera se estigmatiza como el perfecto aparato de reproducción de la dominación del capital.

Entrada la década del '80 e iniciado el proceso de consolidación democrática se necesitaba recomponer diferentes aspectos de la sociedad. En esa recomposición la escuela responde de variadas formas en relación a la educación denominada no formal, que había alcanzado un alto grado de organización, de experiencia, de acumulación y que compitió con la escuela en estos años, en el sentido de ser ámbitos específicos que academizan lo que

40 Dalton Rodríguez. Mag en Educación Social, Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Agregado Coord. Docente de la Unidad de Capacitación de la Universidad de la República-UR. Prof. Adjunto del Depto. Economía y Sociedad del Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UR.

la escuela no hace. Todo lo que la escuela derrama, de alguna manera tiene cabida en estos espacios no formales. La relación del papel de la escuela en cuanto a su función de formación de las nuevas generaciones, empieza a variar sustancialmente. Porque el nivel de deterioro y de déficit institucional fue tan grande, que lo que se encontró hacía imposible cumplir con la función originaria de la escuela que era la de enseñar. La escuela aparte de enseñar, tuvo que alimentar, proteger, sanar, cuidar y ser un bastión de resistencia.

La escuela pública fue el ámbito en donde los niveles de resistencia al autoritarismo de turno operaron con más fuerza, siendo a su vez en los '90 el espacio público de mayor accesibilidad territorial de las políticas sociales y educativas compensatorias. Fue a la escuela a la que le llegó no solo libros, sino también abrigos y alimentos. La escuela opera en la década del '80 y del '90, en el marco de políticas de desarrollo pensadas de una manera discriminatoria y fragmentada, como un elemento de trasvase, o de traslado de ciertos beneficios a los sectores más empobrecidos. Este enfoque de la escuela como ámbito homogeneizador de la población se respalda en los resabios de "escuela normal, de la escuela formal", una escuela de pobres y para pobres, una escuela popular. La escuela como dispositivo institucional para el alcance de la educación y la alfabetización a toda la población, pensar la oferta educativa de "lo formal" se vincula a poder llegar con la capacidad alfabetizadora a cualquier rincón y a cualquier persona, es una obligación constitucional que mandata a las administraciones de gobierno en su cumplimiento, proclamándose como derecho humano a la educación.

La forma organizacional que configura actualmente la escuela, no puede cubrir con las funciones que competen a la materialización del mencionado derecho.

Lo no formal, lo formal, y lo informal, son construcciones inacabadas para nominar formas culturales de la acción educativa. Expresiones de la acción educativa que son estadocéntricas, porque son definiciones que adquieren su validez demarcatoria en relación al Estado.

Por ello pensar los procesos de formalización de la educación requiere de una actitud dinámica, intentar por un instante movernos de los entrapamientos paradigmáticos en donde corrientes teóricas críticas, funcionalistas, tecnicistas, tienden a una cosificación interpretativa de la realidad. En donde los paradigmas se movían como opciones ideológicas abroqueladas para pensar la realidad educativa, ya que analizar los fenómenos de la educación está muy lejos de propender a la obtención de modelos explicativos-interpretativos.

Del Tiempo-Espacio.

Todas las profesiones toman en cuenta el tiempo y el espacio, pero el educador es uno de los que más lo hace. ¿En qué tiempo va a atenderme? ¿En qué momento tengo que decirle esto? ¿Cuánto tiempo me lleva tal actividad? ¿En qué condiciones la puedo hacer? ¿Puedo hacer esta actividad al aire libre? ¿De qué materiales dispongo? Tiempo y espacio son recurrentes estructurales del abordaje pedagógico de la acción educativa. En la actua-

lidad se reconoce la posibilidad de pensar que la educación no se reduce solo a la apropiación de la lectoescritura, la cual debe ser alcanzada en determinado tiempo en el niño, sino que la educación es mucho más que eso, y que en definitiva hace referencia a las lógicas de la enseñanza que respetan los procesos imprevisibles del acontecimiento, trabajan sobre proyectos, signados aún por la cuestión del destino, siendo dicha cuestión una temática de la pedagogía de fundamental importancia, es decir, *¿para qué futuro educamos?*

Ingresamos así a la temática de los contenidos; abordando de manera esquemática la historia de la pedagogía encontramos distintos énfasis en la formación de determinados sujetos pedagógicos. Un sujeto moral, una pedagogía que lo que busca es la creación de una persona vinculada a la estructura de lo social como buen ciudadano, buen padre de familia centrado en un sentido de bien. Donde la dificultad política fundamental de la pedagogía reside en dar orden a determinados contenidos, para alcanzar que el hombre sea adecuado a su época, que sea “un buen hombre”, que no mata, que trabaja, que cumple un horario, que no es violento, que no bebe, es decir... un buen vecino, ciudadano, un hombre político incorruptible.

Paulatinamente la misión de la educación comienza a variar su énfasis creativo. El mismo pasa de la búsqueda de la mera forma a la capacidad de promover, contribuir, brindar, la consolidación de los derechos del hombre. La educación empieza a tomar en cuenta sus contextos, ya no es la misma túnica y moña para todo el mundo, sino que esa túnica y moña está en Barrio Borro, en Malvín, en Bella Unión, y esa contextualización marca la acción educativa.

Ese factor no es en absoluto menor, es la primer señal donde el contexto ingresa a la escuela demarcando un currículo. Ahora hay que tomar en cuenta no solo las características del niño en un aula, su cantidad por maestro, también se debe considerar lo que éstos traen, el sujeto es abordado desde su propia biografía. Aparecen problemas pedagógicos, vinculados a estas cuestiones de la educabilidad y la sociabilidad. La educabilidad es una categoría que va y viene, recurre teóricamente. Educabilidad en el sentido originario, la disposición del sujeto a ser educado. ¿cómo hacemos para despertar el interés para que el joven quiera educarse”?

Aparece la educación “en clave de re”: Resocialización, reeducación, rehabilitación. Como si el sujeto pudiera volver a ser educado, los programas que recomponen al sujeto en su inclusión social. Sistemas de rehabilitación. Clave de re que no funciona ya que la educación es un fenómeno permanente que se da en determinadas circunstancias, y si la persona está en clave de rehabilitación, esa persona se está educando en ese momento puntual, si perdió el habla, la motricidad, o si socialmente merece una condena por ciertos delitos cometidos, no los estamos rehabilitando a nada, los estamos educando para algo, asumiendo lo que implica después la posibilidad de circular sin agredir a otros, sin dañar, sin violentar, o con la posibilidad de hablar y caminar nuevamente.

Por estos tiempos el sujeto pedagógico se ha transformado en un “sujeto enigmático” y la educación como antidesestino. (V. Nuñez, 1999)

Lo importante de esta cuestión es educar a un sujeto que se torna un enigma. Es propender a un sujeto en donde no se sabe muy bien qué encierra, al menos un secreto, que compartimos con él, debemos orientarlo, guiarlo, educarlo, pero la construcción de su destino, nuestros deseos transferidos para que sea buen hombre, buena mujer, buen padre de familia, no es lo sustancial en el proceso, lo importante es acompañar un proceso de potencialización de sus capacidades. El enigma se encuentra permanentemente diferido, en un tiempo por venir.

De la herencia cultural

La educación como acción humana se centra en esa posibilidad de tramitar la cultura, de construcción de subjetividad. La problemática de la pedagogía se centra en la delimitación de la herencia en trámite. Afirmaciones sobre qué tramitamos y transmitimos la herencia del patrimonio cultural, son relativamente novedosas. La preocupación permanente de la investigación pedagógica, es determinar la herencia. ¿Qué? ¿Para quién? ¿Cuándo? ¿En qué momento?

La herencia, lo heredado se expresa en contenidos, y distintos continentes, la maestra, el padre, la madre, la escuela, siendo estos contenidos recortes arbitrarios. Entonces la dimensión ética del acto educativo adquiere centralidad, la de la responsabilidad que encierra el acto entre el conservar y el transformar, pero fundamentalmente, qué conservar, cómo conservar y cómo derivar todo esto en la capacidad de conservar para cambiar.



Ángel Díaz Barriga⁴¹ sintetiza muy bien la relación entre los contenidos y la metodología, ya que no podemos hablar de contenidos si no hablamos de metodologías. Un contenido transmuta, transforma, se torna orgánico en

41 En el sitio <http://www.angeldiazbarriga.com> se pueden encontrar varias publicaciones de este autor. En particular, en http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2005el_profesor_ante_demandas_innov.pdf desarrolla algunos de los temas que venimos trabajando en esta jornada del Seminario.

relación a quién lo haga, cómo lo haga, cuándo se introduce, de qué manera, con qué técnica, con qué metodología, entonces Díaz Barriga plantea que metodología y contenidos son dos caras de la misma moneda.

Mediante la sistematización y análisis de una serie de proyectos presentados por educadores sociales en sus trabajos finales hemos hecho una aproximación básica a la delimitación de la herencia cultural, traducida en contenidos y metodologías sostenidas en un marco de referencia pedagógico. (Miranda - Rodríguez, 2001)

Marco de referencia pedagógico.

La dimensión estética en el acto educativo, nos conduce a una noción de lo estético condición de la belleza, el papel del arte más que nada, aparece como elemento de dominio. Para la dimensión política de lo educativo se reduce al tema de que reconocimiento de sus derecho, que tenga la posibilidad de la demanda de su concreción.

Para el cruce entre la sociedad y economía, el énfasis de los objetivos están dados en la inclusión del sujeto partiendo de los elementos de la diversidad cultural. En aquellas propuestas educativas que hacen énfasis en estos temas, aparecen como contenidos vinculados a procesos siempre inclusivos.

Para la relación entre lo político y lo ético, los proyectos analizados que ponen énfasis en los componentes emancipatorios del sujeto, existe una necesidad de comprender al hecho educativo como instancia de transmisión y transformación de valores, basados en la dinámica deliberativa y dialógica del accionar educativo en donde el sujeto sea capaz de juzgar y elegir.

Para el encuentro de la economía y la ética, vinculados a la producción de la riqueza material, se apuesta al trabajo colaborativo mediante la formación de emprendimientos cooperativos y colectivos con fuerte impacto en una distribución socializante y comunitaria.

El acto educativo tiene dimensión política. Está claro. Como lo tiene la intervención de la salud. Como lo tiene el derecho de la justicia a hacer justicia. La relación matrimonial es un hecho, que tiene una dimensión política. Sin embargo afirmar que solamente es un acto es dejar de lado la implicancia de las demás dimensiones analizadas, o al menos deberíamos referirnos a la caracterización de la política y lo político.

Lo político refiere en primera instancia a la intencionalidad del acto educativo pero fundamentalmente a sus efectos en los sujetos, los cuales en el desarrollo del encuentro educativo y en instancias diferidas habrán adquirido conocimientos y capacidades distintas a las iniciales. La política educativa entonces, para circunstancias de este seminario, obedece al proceso de formalización estadocéntrico, que una sociedad se debe para su continuidad histórica, entonces el campo de lo formal queda referido a la escuela pública inserta en el Estado.

Será el Estado el que va a operar como delimitante de lo que es formal y no formal, y en cierto sentido hasta de lo informal. La variante más notoria, es que el Estado empieza a incorporar y a dar institucionalidad a procesos

que antes no tenía incorporados en su estructura normativa y organizacional. Así proyectos, experiencia y modalidades educativas son trasvasadas de lo social a la “escuela” y adquieren una mayor escala y legitimidad por la vía de la inclusión de éstas en las propuestas y políticas de la educación del Estado.

La educación no formal como territorio frontera.

La educación no formal como una construcción históricamente definida es difícil de precisar, al contrario de la existencia y el recorrido histórico de la denominada educación formal, la cual se encuentra estructurada y legitimada.

Zona de transvase, transposición y experimentación.
Los contenidos encuentran su interés en el acontecimiento, la sorpresa, lo fuera de lo común, lo imprevisto.
La intencionalidad educativa se torna contingente.
La educabilidad se toma un acto de desafío y provocación.
La delocalización y la disociación espacio tiempo operan como factor de enseñanza.
Los contenidos culturales, como resultado de una demarcación arbitraria adquieren su valor en el proceso de articulación e integración social de los sujetos.
La planificación de la acción educativa responde a lineamientos estratégicos, sometidos al arbitrio de su contextualización, evitando la cristalización de la propuesta pedagógica.
Los contenidos culturales operan como nodos temáticos en el entramado de una configuración reticular.
La acción educativa convierte en trayectoria pedagógica, la deriva y el desamarre de los sujetos.
La política educativa deberá contribuir a propiciar el desarrollo de las oportunidades educativas basadas en la articulación, la complementariedad y la convergencia de los diversos intereses de los sujetos involucrados en el quehacer educativo de la tramitación de la herencia cultural.

La educación informal, es una categoría que surge impulsada fundamentalmente por P. Coombs (1971) concepción retomada por la UNESCO y que se discute con fuerza, de ponderar de manera muy significativa la educación permanente. Así la noción de educación no formal resulta una construcción que surge por distinción de la educación formal y la informal. Enfoque afirmado por Jacques Delors⁴², en su informe UNESCO, en particular recogiendo elementos de la noción de informal, en educación a lo largo de la vida.

La educación formal, y la educación informal, son los dos campos que operan en lo social, y es fundamentalmente, la intervención del Estado, pero también de la sociedad civil organizada, que se empieza a dar forma a este núcleo de informalidad.

Actualmente el Estado, en particular en Uruguay, este movimiento encuentra una fuerte expresión, encontrando lo informal su primera expresión más “formalizada”, a raíz del impulso experimental de la sociedad civil organizada. Es decir, de instituciones, organizaciones no gubernamentales, academias, parroquias, clubes, centros deportivos, partidos políticos, sindicatos, que ofrecen espacios donde se recortan contenidos culturales y los tramitan

42 J. DELORS, La educación encierra un Tesoro. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

en un acto de comunicación educativa, empiezan a formalizar temáticas y espacios que no aparece como algo bien delimitado

¿Por qué se producen estos contenidos en la variedad de lo formal o informal, desde la lógica de los continentes? Es decir, ¿qué nos pasó? O ¿qué nos pasa en la sociedad, para la aparición de la educación no formal? Vamos a caracterizar la educación no formal como espacio-frontera hoy en Uruguay.

La frontera es un lugar de paso, un lugar en definitiva de demarcación, de límite difuso, en donde –en este caso– los límites siguen dados por la educación formal y la educación informal. Llegar todos los días a determinados lugares, circular por lo cotidiano, por la ciudad.

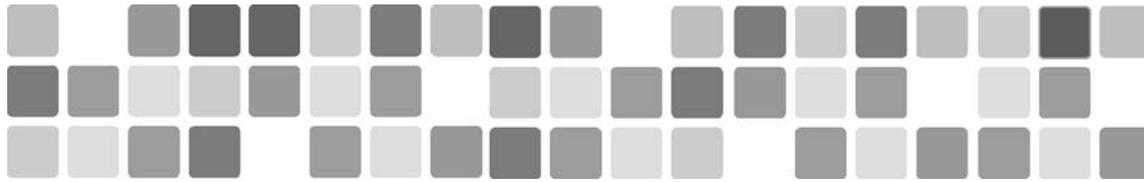
Allí en esa “juntura”, en este intersticio está la educación no formal, como una frontera que va constituyendo una zona de trasvase, mediante un movimiento bidireccional entre lo informal y la esfera de lo formal. No va a haber verdadera zona de educación no formal, hasta tanto no podamos articular las experiencias, no solo las que se encuentran potenciales en el campo de lo informe, sino también las que se ensayan cotidianamente en la educación formal.

En síntesis, la política educativa deberá propiciar el desarrollo de las oportunidades educativas basadas en la articulación, la complementariedad y la convergencia de los diferentes intereses de los sujetos en el quehacer educativo de la tramitación de la herencia cultural. Tal como señala Z. Bauman el desafío está planteado:

“En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable como el que nos presenta la división de aguas contemporánea... Aún debemos de aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2005)

Bibliografía:

- Bauman, Zygmunt (2006) **Vida Líquida**. Paidós, Bs. As.
- Bauman, Zygmunt (2008) **Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Gedisa, Argentina,
- Bauman, Zygmunt (2003) **Modernidad Líquida**. FCE, Bs. As.
- Bauman, Zygmunt (2005) **Vidas Desperdiadas**. Paidós, Bs. As.
- Beck, Ulrich (2000) **Un nuevo mundo feliz, La precariedad del trabajo en la era de la globalización**. Paidós, Barcelona.
- Coombs, Philips H (1971) **La crisis mundial de la educación**. Península, Barcelona.
- García Canclini, Nestor (2004) **Diferentes, Desiguales y Desconectados**. Gedisa, Barcelona.
- Miranda, F y Rodríguez, D (1997) **La Educación Social: Tercer Espacio Educativo**. CFE INAME, Montevideo.
- Núñez, Violeta (1999) “Modelos Integrados, Modelos ¿Integrados o Articulados?” En: Ortega Esteban J, (coord) **Pedagogía Social Especializada, Pedagogía de menores en dificultad y conflicto social**. Ariel, Madrid.
- Petrus, Antonio (coord) (1997) **Pedagogía Social**. Ariel, Barcelona.
- Rodríguez, Dalton (2005) “La participación inclusiva: una orientación necesaria para la acción socioeducativa”. En: **Revista Andamios**, Frontera, Montevideo.
- Rodríguez, Dalton (2006) **Educación y Pedagogía: una relación en clave de re**. Publicación electrónica CD, a cargo del IAE en el marco del Seminario Educación y Justicia, Montevideo.
- Rodríguez, Dalton (coautoría) (2001) **El Trazado de las Áreas de Contenidos en la Educación Social: un abordaje posible**. Centro de Formación y Estudios del INAME – AIEJI - UNICEF, Montevideo.
- Sennett, Richard (2003) **La Corrosión del Carácter**. Anagrama, Barcelona.
- Sennett, Richard (2006) **La cultura del nuevo capitalismo**. Anagrama, Barcelona.



Memorias del Seminario de Educación No Formal Evaluación en Educación No Formal

Rosa María Torres⁴³

Primera Parte

Al comienzo de la jornada, Rosa María Torres realizó una breve recorrida por el texto de la Ley de Educación y los objetivos del proyecto en el que este Seminario se enmarca, vinculando sus reflexiones con la realidad educativa de nuestro continente y sus desafíos actuales:

"[...] Antes de entrar directamente al tema evaluación, quisiera hacer una "repasada" nuevamente sobre el campo, sobre de qué estamos hablando. A mí me llamaron la atención algunas cosas en la ley. [...] Primero, me llamó la atención el hecho de que el Estado asume como un derecho ciudadano tanto la educación formal como la no formal. Esto no es común ni está en las leyes de educación de muchos otros países. [...] Reconocer esto como un deber del Estado y como un derecho ciudadano, es sumamente importante, además que sea producto de un debate nacional."

"[...] En la educación formal se definen, en el texto de la ley, niveles y modalidades en la educación formal entendida como la conocemos, con toda la escalera de niveles, y se definen dos modalidades, a distancia y semipresencial. Aquí hay una primera acotación: estas modalidades también son válidas para la educación no formal, no solo para la educación formal. Aunque no esté en la ley, vale tenerlo presente".

"[...] Me parece muy interesante en el Artículo 37 la mención a que la educación no formal está siendo vista en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y la palabra cultura aquí no está de más. Porque no se trata de agregarle un renglón o un capítulo a la educación, sino de generar realmente una cultura, un estado del aprendizaje permanente en la sociedad. Y esto es generar una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Me pareció bien colocada esta palabra, hacerla realidad es otra cosa",

Materiales disponibles de Rosa María Torres:

Entrevista en canal 5 (video) y Presentación utilizada en el Foro Preparatorio a CONFINTEA VI. Disponibles en http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confinteav.html
Publicaciones varias de esta autora se pueden encontrar en http://www.fronesis.org/rmt_libros_ponencias.htm

43 Pedagoga y lingüista ecuatoriana, especialista en educación de personas jóvenes y adultas, consultora de UNESCO, CREFAL y otros organismos internacionales.

“[...] Me pregunté sobre lo que habrá sido motivo de polémica nacional seguramente, ¿cuáles son otras posibles maneras de llamar a la educación no formal? No estoy proponiendo re-debatir la ley, sino tener presente que existen otras alternativas para nombrarla y qué implicaría el llamarle de otra manera.”

“...un objetivo de la educación no formal debería ser expresamente, ayudar a la gente a descubrir qué sabe. No solo enseñarle, que es el objetivo que siempre nos ponemos”.

“[...] Me pareció muy interesante entender la educación no formal como una educación que se realiza a lo largo de toda la vida, a cualquier edad. En otros países la noción de educación no formal está asociada exclusivamente a jóvenes y adultos, no también a niños y adolescentes. En Uruguay el proceso ha sido justamente el inverso: empezar con niñez y adolescencia y luego extenderse, por lo que entiendo, a jóvenes y adultos.”

“[...] entender educación no formal como educación a lo largo de toda la vida, me parece sumamente importante. Me llamó la atención, que dentro de la definición de educación no formal, se especifican tres ámbitos: alfabetización, educación social y educación de jóvenes y adultos. No obstante, no logré hacerme una idea de cómo estas tres cosas forman un listado: Alfabetización, educación de jóvenes y adultos, educación social. Ese listado, yo no lo entiendo. Porque en mi cabeza la educación social incluye a la educación de jóvenes y adultos, y la educación de jóvenes y adultos incluye la alfabetización. Es decir, entre esos tres términos hay articulación y superposición, no separación.”

“[...] Educación social es un término más bien ajeno en América Latina. Y si existe es porque alguien hizo alguna vez algún estudio aquí en Uruguay, o en España, o en algún otro lugar de Europa. Uruguay tiene ya un camino recorrido y va a tener que aportarnos a los demás para que no volvamos a repetir en otros la dos debates ya hechos por ustedes y por otros en este campo.”

“[...] Me pareció muy interesante también que se diga expresamente que se promoverá la articulación con la educación formal. Es decir, no se pretende armar un ente separado y seguir definiendo la educación no formal por la negativa, sino que se buscan articulaciones, como debe ser”.

“[...] El capítulo 7 de la ley, habla de centros educativos como una noción genérica, para todo tipo de educación. Se habla también de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que integra a todos los niveles y modalidades de educación. Me parece interesante la posibilidad de tener parámetros comunes para pensar la evaluación de lo educativo, aunque obviamente hay especificidades para cada nivel y modalidad. Todo lo que se haga por diferenciar unificando, es importante. También me parece interesante que el Consejo Nacional de Educación No Formal, esté conformado por ANEP, el Ministerio de Educación y Cultura, y la Universidad de la República brindando así un abanico amplio de posibilidades y asegurando que no se vaya a encaillar en una sola visión.”

“[...] también me parece muy importante la afirmación de que se promoverá la profesionalización de educadores en educación no formal. Que todo eso conste en una ley es sumamente significativo. Ojalá Uruguay se tomara

el trabajo de hacernos conocer a los demás países de América Latina, cómo van desarrollando estas ideas”.

¿Cómo sabemos que vamos bien?

“[...] Esa pregunta me gusta. La palabra evaluación, a menudo nos restringe y condiciona. Las preguntas ¿cómo sabemos que andamos bien? y ¿cómo hacemos saber a otros si andamos bien o mal?, ayudan a pensar con más amplitud, con más libertad, y sin estereotipos, en esto que venimos llamando evaluación. Una pregunta que me hago y que no sé cómo se resuelve en Uruguay, es sobre las distinciones en aprendizajes formales, no formales e informales, que no están en la ley. Nuestras sociedades son escuela-céntricas; cuando se habla de educación, en general, se entiende automáticamente educación escolar. Se considera innecesario agregarle “escolar”, pues se sobreentiende que educación es “educación escolar”.

“[...] Antes de la creación de los sistemas escolares, las personas también aprendían, pero aprendían en la vida, en el contacto con la naturaleza, con la familia, con los mayores, con los amigos, con el trabajo: ese era el currículo. Los aprendizajes se transmitían inter-generacionalmente, de padres a hijos, entre pares y en el hacer cotidiano, en la experiencia. Este aprendizaje que tiene lugar en la vida misma, en la relación con los demás y con el medio, es a lo que hemos llamado aprendizaje informal”.

“Aunque la UNESCO desde los ’70 viene hablando de estos tres modos de educación, formal, no formal, e informal, más que de educación, se trata en verdad de aprendizaje informal, pues educar implica un acto intencional de otro pretendiendo enseñar”.

“Luego tenemos la educación no formal, donde existe en efecto alguien que hace de educador y tiene la intención de enseñar, por fuera del sistema formal: enseñar a manejar, a bailar, a usar la computadora, etc. La educa-

“Para hacer un breve repaso a la situación de la educación pública en esta región resultan útiles las cuatro A adoptadas por K. Tomasevski (2004a,b), ex Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas:

- Asequibilidad: presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes.
- Accesibilidad: gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.
- Adaptabilidad: pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.
- Aceptabilidad: calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

Estas cuatro A están estrechamente vinculadas entre sí y son inter-dependientes. Por ejemplo, la falta de presupuesto suficiente y de uso racional y equitativo de esos recursos (débil asequibilidad) ha llevado a las diversas propuestas de “financiamiento compartido” con las familias y al abandono del principio de gratuidad de la educación pública (deterioro de la accesibilidad). Asimismo, es difícil ver y tratar por separado la adaptabilidad y la aceptabilidad si consideramos que (a) la pertinencia de la oferta educativa (su capacidad para responder a diferentes contextos y grupos y a necesidades específicas) es consustancial a la calidad de dicha oferta y que (b) la oferta (adaptabilidad) y la demanda (aceptabilidad) se influyen recíprocamente: una pobre demanda educativa incide sobre una pobre oferta educativa y a la inversa. Por otra parte, para los fines de este estudio, ampliamos el marco de las 4 A para incluir no solo la educación escolar, sino también la educación extra-escolar.

Rosa María Torres, 12 Tesis para el cambio educativo, Pág. 24. Disponible en versión digital en: <http://www.entreculturas.org/node/390>

ción no formal ha estado siempre ahí, como complemento a la educación formal.”.

“[...] la escolaridad cubre un período limitado, aún para aquellos que tenemos el privilegio de tener la posibilidad de tener largos períodos de escolaridad. Lo que no tiene fin es el aprendizaje informal, que se da desde el nacimiento hasta la muerte, sin necesidad de que nadie enseñe deliberadamente. También la educación no formal puede extenderse a lo largo de la vida, a través de la asistencia a cursos, a talleres, a charlas, a grupos de estudio y de trabajo.

La familia: principal institución educadora.

“[...] la institución educadora más importante en la vida de uno, es la familia [...]¿Por qué? En el hogar aprendemos desde que nacemos, durante esa etapa considerada clave en la personalidad de una persona, que son los primeros años de vida. En esos primeros seis años de vida, no hay profesores, y sin embargo aprendemos algunos de los aprendizajes más importantes. No hay nada que supla un buen ambiente familiar, ese clima cálido de enseñanza-aprendizaje que puede proporcionar una buena familia. Lastimosamente estamos escolarizando a los niños ahora cada vez más temprano. Es un error ver la educación de la primera infancia, la educación inicial, como una educación destinada a preparar al niño ‘para’ la escuela”.

“[...] la familia sigue siendo el lugar principal de aprendizaje en los años de mayor condensación de aprendizaje y de aprendizajes fundantes como son los primeros años de la vida, donde se aprende muchísimo más de lo que vamos a aprender el resto de la vida. En verdad, deberíamos hablar de educación familiar y no familiar, de educación familiar y extra familiar”.

“[...] A pesar de la gran democratización que ha habido del acceso a la escuela, la familia sigue siendo una institución importantísima de educación y de formación de los niños, los jóvenes y los adultos. Sin embargo, en el imaginario colectivo la escuela se ha ido imponiendo como la entidad educadora por excelencia. Ya no estamos viendo ni nos estamos ocupando de la familia como entidad educadora. ¿Cómo mejorar, cómo potencializar el valor educativo de la familia? Se diseñan todos los días políticas compensatorias, pero difícilmente se piensa en políticas que fortalezcan y desarrollen el potencial educativo de la familia como un todo”.

“[...] la edad adulta está particularmente descuidada en términos educativos y cada vez más se observa un recorte de la edad de los considerados educables o con derecho a educarse. Oficialmente, se considera joven a las personas de 15 a 24 años. De allí en adelante, en muchos países, las personas dejan de contar para fines educativos. Aquí en Uruguay parecen estarse tomando en serio lo de educación a lo largo de toda la vida, con programas que se ocupan de las personas adultas y también de las de la tercera edad. Así es como debe ser. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en 1948, dice: “toda persona tiene derecho a aprender”. No dice todos los niños, dice toda persona. Hay versiones de la Declaración Universal

de los Derechos Humanos que fueron traducidas como “todos los niños” pero originalmente dice en inglés “everyone”, es decir, todos.

“[La familia] cobra existencia solamente cuando le falla algo a la escuela. Si el chico no aprende, la familia es la que tiene la responsabilidad: o lo contuvieron, no le enseñaron, no le apoyaron. La familia no aparece en su rol positivo de educadora, sino en su rol de muleta del sistema escolar. ¿Cuántos de ustedes como padres de familia han sido llamados a la escuela alguna vez para darles alguna buena noticia de sus hijos, en vez de para reclamar o pedir? A mí, como madre de familia, nunca me pasó. Siempre que fui llamada a la escuela fue para la queja. Algo habían hecho mal mis hijos, alguna cosa les faltaba, algo no resolvieron bien. La escuela piensa en la familia como depositaria de la queja, no como complemento, no como aliada”.

“[...] ¿Qué le puedo pedir a la familia como institución educadora? ¿Qué se aprende en el sistema escolar? ¿Qué le puedo pedir a los medios de comunicación? ¿Qué le puedo pedir al auto-aprendizaje? ¿Qué le puedo pedir al trabajo? ¿Qué le puedo pedir al grupo de pares? ¿Qué le puedo pedir a la comunidad? Y de todo eso, obviamente ¿qué le toca al Estado? Todos esos, son sistemas de aprendizaje. La noción de sistema educativo nos ha aplanado la noción de sistema de aprendizaje. Cuando pensamos en sistema educativo, pensamos en sistema escolar. Es más, sistema educativo y sistema escolar son usados a menudo como equivalentes. Pero no son la misma cosa. El sistema escolar es uno de los muchos sistemas que hacen parte del sistema educativo de un país, o de una comunidad”.

“[...] la equidad no es dar lo mismo a todos. Es dar más al que tiene menos. En general nuestras políticas, por lo menos a nivel de educación en América Latina no están haciendo eso. Y se están centrando únicamente en el sistema escolar. No obstante, más allá del acceso a un buen sistema escolar, niños, jóvenes y adultos necesitan acceder también a buenos medios de comunicación, a bibliotecas, a espacios culturales, al disfrute del arte y la cultura en sentido amplio.

Educación y Trabajo

“[...] ¿qué pasa con el trabajo? Hoy en día todo el mundo quiere hacer educación para el trabajo. Pero cabe a estas alturas preguntarse, ¿para qué trabajo?, cuando el trabajo se ha vuelto escaso, y el desempleo crece de manera alarmante. En América Latina, millones de jóvenes no consiguen trabajo, ni que hablar de trabajo decente. Entonces, prepararlos ¿para qué trabajo? Según datos de la OIT, 25% de los jóvenes en América Latina no van a poder conseguir empleo en los próximos diez años”.

“[...] Cuando no se tiene trabajo, se piensa el problema en primer lugar como un problema de ingreso y de dinero. No obstante, a un joven que no consigue trabajo se le está negando no solo la posibilidad de un ingreso y de independencia económica, sino también la posibilidad de aprender. El trabajo es un sistema de aprendizaje y un sistema muy importante de aprendizaje. Un joven que llega a los treinta años y no ha tenido una experiencia de trabajo, es un joven al que se le han cortado muchísimas posibilidades de aprendizaje

y de realización personal. No se trata solo de tratar de reinsertar a los jóvenes en el sistema escolar y lograr que terminen la primaria o la secundaria, lo que es hoy una preocupación central. Hay que pensar en el paso siguiente, ¿qué pasa y qué les espera una vez que han completado su educación escolar? Toda una generación de jóvenes está condenada a no conseguir trabajo, a no poder trabajar en aquello que estudiaron y en lo que se especializaron. El no acceso al trabajo limita no solo los aprendizajes sino la autorrealización personal, el ejercicio activo de ciudadanía, el desarrollo de habilidades, competencias, valores, que solo se aprenden en el mundo del trabajo”.

La propia noción de aprendizaje hay que trabajarla y problematizarla. La gente no tiene claro lo que es aprender. Parece absurdo, pero es así: se confunde aprender con memorizar”.

“[...] Lo que estamos generando son condiciones graves de desaprendizaje - ya ni siquiera de no aprendizaje - laboral y social. ¿Qué hago con un pequeño curso de desarrollo de las habilidades para el trabajo, si no voy a poder conseguir trabajo? Cuando se piensa en la educación y se la planifica, hay que pensar en el conjunto de factores y no en un único sistema. Por eso es importante entre otras cosas recuperar el espacio y el valor de la educación no formal. Al poner esto como un derecho, ustedes están diciendo que hay que hacerse cargo también del “afuera de la escuela”. Y el “afuera de la escuela” son muchísimas cosas. Es acceso a experiencias de trabajo, a participación, a socialización e interacción con pares, etc.”.

Un criterio de evaluación: las 4 ‘a’.

“[...] Hay cuatro indicadores establecidos desde 1966, para evaluar el grado de cumplimiento del derecho a la educación, y que en inglés han pasado a conocerse como las cuatro “A”: availability, accessibility, adaptability y acceptability, equivalentes en español a disponibilidad (o asequibilidad), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. El Pacto Internacional por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado en 1966, profundizó algunos de los derechos contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), uno de ellos el derecho a la educación. El Artículo 3, referido a la educación, reafirma que ésta es derecho de toda persona y se agregan una serie de obligaciones para su cumplimiento”.

“[...] La disponibilidad se refiere al hecho de que esté ahí una escuela, un aula, una pizarra, un docente, etc. Esta es la primera preocupación de cualquier político y la que ocupa la primera plana. Un estudio reciente sobre qué es noticia en la educación, en los últimos diez años, en los periódicos de América Latina, muestra que la infraestructura (y la evaluación) ocupan siempre las primeras planas. Un político sabe que si construye e inaugura escuelas, eso sale en los medios”.

“[...] El segundo nivel de cumplimiento y de preocupación en general es la Accesibilidad. Una cosa es que esté disponible y otra que sea accesible en términos económicos, de distancia, etc. Nunca está de más recordar que el derecho a la educación incluye su gratuidad, por lo que toda educación debería ser accesible sin costo. Y también accesible físicamente, a distancias

convenientes, en lugares donde se pueda llegar y a los que puedan acceder también personas con algún tipo de discapacidad”.

En tercer lugar está la adaptabilidad. Adaptabilidad a las condiciones específicas y concretas de las personas a quienes se pretende educar, en términos de lengua, culturas, currículo, pedagogías, etc. El derecho a aprender en la propia lengua y en la propia cultura está establecido desde hace mucho tiempo en la normativa internacional y también en la normativa nacional en muchos países, pero sigue sin cumplirse en muchos lados. La educación en el medio rural exige otros parámetros y estrategias, pensados específicamente para el medio rural, no para y desde el medio urbano. No son los mismos los requerimientos educativos de un niño que de un adulto; no obstante, a menudo la educación de adultos se rige por cánones de la educación infantil, sin atender a la especificidad de los adultos. Tampoco suele prestarse suficiente atención a las especificidades de género. Si se llega con materiales tremendamente complicados a tratar de enseñar a personas que apenas acaban de aprender a leer y escribir, lo que es bastante frecuente, habrá inevitablemente problemas de adaptabilidad que redundarán, entre otros, en altos niveles de deserción de los educandos”.

“La adaptabilidad tiene que ver con la pertinencia. Que no es solo del currículum, sino también de la pedagogía, del maestro, de los materiales de enseñanza, de la infraestructura del equipamiento, etc. Si instalo computadoras en lugares sin acceso a energía eléctrica o sin que los docentes hayan sido capacitados previamente en su manejo, tengo un problema serio de adaptabilidad. Estoy usando la tecnología equivocada y de un modo equivocado”.

“Finalmente el último punto, vinculado a todos los anteriores, es la aceptabilidad. La oferta educativa puede estar ahí, ser accesible y supuestamente adaptada a las condiciones del medio, pero las personas pueden decir “no quiero”, “no me gusta”, “no me siento bien”, “no me interesa”. Muy pocas políticas y programas se preocupan y ocupan de la aceptabilidad. Está todo tan centrado en la oferta, que se olvida el punto de vista de la demanda. El criterio de satisfacción del usuario no suele formar parte de las preocupaciones de la educación y de los educadores”.

“En conclusión, estos cuatro criterios deberían ser tenidos en cuenta como puntales importantes para planificar y evaluar cualquier oferta educativa, dentro y fuera del ámbito escolar, con niños, jóvenes y adultos. Es indispensable el feedback de la gente, para hacer las cosas bien no únicamente desde la perspectiva del especialista o del administrador sino de la propia gente a quienes pretendemos servir. Tener en cuenta el criterio de aceptabilidad no es un lujo, sino una necesidad y una responsabilidad. La educación debe no solo ser útil sino agradable. Los educandos, niños, jóvenes o adultos, deben poder decir no solo “aprendo” sino “me gusta”, “me siento cómodo”, “me siento bien”.

“La aceptabilidad implica, entre otros y fundamentalmente, la participación de la gente en el diseño y evaluación de las políticas y de los programas. Si no garantizamos esta presencia, es muy difícil que la “peguemos”.

Estos cuatro criterios, aunque han sido pensados y desarrollados para la educación escolar y especialmente para la educación primaria de niñas y niños, pueden ser ampliados y aplicarse también al diseño y a la evaluación de la educación no formal y a la educación de jóvenes y adultos”.

Algunos mitos sobre la evaluación

Mitos sobre la evaluación

Sin evaluación no hay posibilidad de mejorar la educación.

La evaluación contribuye por sí misma a la mejoría.

Evaluación es igual a prueba.

Lo que hay que evaluar son los resultados.

“Sin evaluación no hay posibilidad de mejorar la educación. Es decir, si yo no evalúo, no puedo mejorar. Es un mito, porque no está siendo así. Uno puede mejorar, sin necesidad de tener que pasar por un angustioso y complicado proceso de evaluación. Para algo hay la observación, la experiencia directa, la participación concreta. Para eso los maestros son inteligentes y se dan cuenta de qué cosas

no funcionan. Es decir, no necesito todo un aparataje inmenso para decir dónde está el problema. Puedo hacer acciones correctivas y de mejoría, sin necesidad de pasar por un sistema de evaluación”.

*“Un segundo mito es decir que **la evaluación contribuye por sí misma a la mejoría**. No es así, como vemos, hay evaluación y sin embargo, el sistema no se hace cargo de las rectificaciones y de las mejoras que habría que introducir, muchas de ellas serían muy engorrosas de meter. Por ejemplo, cambiar totalmente el estatus social de la docencia. Es decir, todas las evaluaciones nos indican desde hace años, que el factor principal de la calidad de la educación es el docente. Eso lo sabemos desde hace cuarenta años. Hacerse cargo de eso, significa darle un vuelco total a la profesión docente. ¿Quién quiere hacerse cargo de eso? Significa un salto cualitativo de tal importancia, que tiene un costo además obviamente presupuestario, y tiene pleitos con sindicatos, y tiene pleitos con muchas cosas, que se prefiere hacerse de la vista gorda con esos resultados de las evaluaciones”.*

*“Otro gran mito que está instalado, es que **evaluación es igual a prueba**. Y que para evaluar, tengo que hacer pasar por pruebas, tanto a los alumnos como a los docentes. Cada vez más está instalada la famosa evaluación por desempeño de los docentes y que en general son también pruebas. Pruebas de conocimiento, pruebas pedagógicas, a las que los docentes vienen resistiéndose en todos los países, pero igual se terminan imponiendo como condición para el escalafón, para incentivos, etc.”.*

*“Otro asunto que está instalado en el tema de la cultura de la evaluación es que **lo que hay que evaluar son los resultados**. El proceso no importa, lo que importa es el resultado. Contra lo cual pues, nos hemos levantado mucha gente, no solo importa el resultado, importa cómo se llega al resultado. Y por ahí, el resultado no es en educación siempre lo más importante, por ahí es el proceso y el cómo se construye el conocimiento lo que importa”.*

Palabras de cierre.

"[...]en Uruguay, un país chico, hay posibilidades de hacer cosas grandes. La nueva ley de educación, que viene de un amplio proceso de debate nacional, abre muchas perspectivas y esperanzas. La educación no tiene que ver con un único sistema, sino que tiene que ver con varios sistemas de aprendizaje".

"[a los niños] no los devolvamos a la misma escuela que los expulsa. Tenemos que pensar en otra escuela. Algo está pasando con la escuela que está expulsando a los chicos. Una reforma educativa de fondo es condición esencial para que podamos hacer bien el trabajo que nos toca hacer por fuera de la escuela".

"He aprendido muchísimo de esta conversación, ustedes me hicieron pensar, me movilizaron muchas cosas. Me encantaría ver qué producen ustedes como propuestas para este campo de la educación no-formal, en estos nuevos tiempos, y que pudiéramos beneficiarnos de su reflexión y de su trabajo en el resto de América Latina."



Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A.
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63. Setiembre de 2009
D.L. 350-390 / 09. Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

www.tradinco.com.uy 

