

ENFOQUES

REVISTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

NÚMERO

5



mec

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA



Ricardo Ehrlich
Ministro

Oscar Gómez
Subsecretario

Pablo Álvarez
Director General de Secretaría

Luis Garibaldi
Director de Educación

Enfoques, Revista de Educación No Formal
Volumen 5, Octubre 2014
Montevideo, Uruguay

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

ISSN: 1688-7743

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

Lenguaje inclusivo:

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

Diseño de Tapa: Montserrat Pérez
Diseño interior : BP
Impresión: Tradinco S.A.
Queda hecho el depósito legal 365.331

ÍNDICE

Presentación	5
1. SECCIÓN ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS	7
Una aproximación al perfil de los educadores en (de) la Educación No Formal, <i>Amadeo Sosa</i>	9
El Proyecto educativo-laboral como eje de la capacitación laboral, <i>Graciela Lesna – Silvia Andrade</i>	23
Con la salud no se juega...¿y con el ambiente sí?, <i>Laura Barcia</i>	39
El enfoque de participación en entornos educativos de aprendizaje. Conceptos, usos y claves para su promoción, <i>Carla Conteri</i>	45
Educación de Jóvenes y adultos: aportes a la pedagogía social, <i>Patricia Banchemo</i>	59
¿Es relevante incorporar la perspectiva de género en la Educación?, <i>Tamara Gutiérrez Lorenzo</i>	73
2. SECCIÓN EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES	85
Sí creemos en la Educación no formal. Experiencia de Equipo + Centro, Liceo N° 2, Paso de los Toros, 2013-2014, <i>J. González, A. Nogueira y L. Silvera</i>	87
El aula en movimiento: aportes metodológicos desde la Educación No Formal, <i>R. Catalurda, S. Lucas y W. González</i>	91
Relaciones entre el mundo del trabajo y la educación. Un abordaje de las necesidades de formación en el sector productivo forestal-maderero, <i>S. García, T. Kasztan y X. Ureta</i>	109
Experiencias de participación en CECAP Las Piedras, <i>A. Aguete, A. Braidá y L. Dabezies</i>	125
Festival de aprendizajes en Uruguay: un encuentro con los saberes, el disfrute y los aprendizajes a lo largo de toda la vida, <i>L. Cousillas, y L. Ruíz</i>	137
3. SECCIÓN INVESTIGACIONES	151
La difícil relación entre empresarios y educación técnica en Uruguay, un analizador que insiste, <i>Cristina Heuguerot</i>	153
Experiencias educativas en redes de mujeres. El caso del grupo de trabajo latinoamericano. Educación, género y economía, <i>Iliana Pereyra</i>	175

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



PRESENTACIÓN

Bienvenidos al encuentro con un nuevo número de nuestra Revista ENFoques.

Como es sabido, el esfuerzo editorial de una publicación de carácter técnico como la nuestra, comprende un doble propósito: exponer ideas, teorías y experiencias desarrolladas en el ámbito de la educación no formal y como consecuencia, promover la reflexión crítica y el debate profesional entre quienes se desempeñan o se sienten interesados por este vasto pero insuficientemente explorado campo educativo que requiere de estas iniciativas para contribuir a su consolidación con mayor densidad teórica y metodológica.

Como es costumbre, en sus diferentes secciones se incluyen temas que constituyen evidencia de la heterogeneidad a la que acabamos de hacer referencia: educación de jóvenes y adultos, educación ambiental, capacitación laboral, experiencias de complementariedad entre ámbitos educativos, los aprendizajes devenidos en instancias de celebración.

También se incluyen herramientas de análisis para el quehacer cotidiano, discutiéndose conceptualizaciones sobre el perfil del educador en la educación no formal, en pleno proceso de construcción, así como un abordaje metodológico para la definición de necesidades de capacitación laboral, en el marco de una política de formación profesional que exige la co-participación de trabajadores, empresarios y técnicos, lo que termina dando cuenta de que la construcción del conocimiento es social y por tanto colectiva. Constancia de que no existen yacimientos exclusivos para el saber.

Pero quizás uno de los logros que más nos ha entusiasmado de este número fue la posibilidad de poner en diálogo algunas perspectivas teóricas, como la participación y el género, con experiencias concretas de campo, lo cual habilita profundizar la reflexión con insumos pragmáticos. Esto ha sido posible por los

aportes de profesionales de la educación que generosamente han respondido a nuestra convocatoria desde estas mismas páginas, circunstancia que anhelamos pueda sostenerse en los números que vendrán.

Cierran la revista dos investigaciones que por su calidad comparten la característica de provocar inquietudes, interrogantes, e interpelan al lector atento para obtener una perspectiva histórica sobre temas actuales en una de ellas, para alentar el optimismo de los emprendimientos colectivos en la otra y para entablar un diálogo fecundo con uno mismo y los otros en ambas.

Esperamos que al recorrer estas páginas lo disfruten tanto como nosotros lo hemos hecho.

Comité Editor

1. ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS



Una aproximación al perfil de los educadores en (de) Educación No Formal

Mag. Amadeo Sosa Santillán

1. Introducción

La educación se presenta en muy distintas modalidades, contextos e instituciones: familia, medio social, laboral, profesión, iglesia, escuela, entre otros, lo que la caracteriza como un fenómeno social a la vez que como un fenómeno cotidiano, donde algunas personas tienen roles educativos específicos y lo desarrollan en diferentes instituciones. Este concepto genérico de educación da cuenta de la circulación de cultura, de unas personas a otras, dentro de una sociedad.

Podemos decir que la educación es toda aquella acción social intencional, que procura la integración del otro a los lineamientos de la sociedad en su conjunto, a través de la apropiación cultural. Puede tener efectos de integración y continuidad sin modificaciones o puede tener también efectos, como acción intencional, de generar condiciones para promover distintas actividades innovadoras, a los efectos de la integración de los individuos o grupos en la sociedad.

No obstante, la complejidad del campo educativo acompañando los cambios sociales, económicos, tecnológicos y científicos, ha llevado a un desarrollo progresivo de los procesos de formación profesional y, la cultura a transmitir, se ha organizado en distintos saberes (currículo). En ella, el papel del educador es clave en tanto supone que posee una serie de conocimientos y competencias específicas que le permiten desarrollar profesionalmente su tarea. Esto implica que debe poseer una cultura general y ciertas estrategias pedagógicas recibidas para su gestión, en una preparación previa, específica y adecuada.

Lo anterior implica, desde el punto de vista del diseño de políticas educativas a definir, tomar las medidas adecuadas para que los educadores perciban que su actuación pedagógica tiene su impacto trascendiendo y complementando la educación familiar y los contextos socioculturales en los cuales se encuentran insertos niños, jóvenes y adultos.

Aparecen algunas interrogantes como: ¿De qué educador estamos hablando? ¿Qué entendemos por educador en el contexto de la Educación No Formal? ¿Qué se entiende por la profesionalización de educadores? ¿Qué se entiende por Educación No formal?, preguntas para las cuales es necesario esbozar algunas respuestas para seguir avanzando.

1. Apuntes sobre la Educación No Formal

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

Este último aspecto, puso en compromiso el contrato entre la sociedad y la escuela (como expresión de educación formal) pues no está respondiendo a las necesidades de una u otra parte. Ya no se está cumpliendo con la articulación que existía en la década de los setenta, entre el nivel de salida de la escuela y el nivel del entrada en la vida profesional y social (Charlot, 2008).

En ese sentido, la ENF, entendida como toda actividad

educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir cierto tipo de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sea adultos o niños (Coombs, 1974), tiene un papel crucial.

Si bien la ENF es una de las modalidades que la educación puede asumir, alrededor de ella giran algunos prejuicios como considerarla una educación de segunda clase o de espacios que se desarrollan ajenos al Estado y, por tanto a “su vigilancia”, por lo que parece constituirse en el imaginario colectivo como un ámbito al cual asisten personas que no podrían asistir a la educación escolarizada. Del mismo modo, su propio nombre, por la negativa, parece que apuntara hacia una desagregación o atomización de la educación y sus fines.

La complejidad del fenómeno educativo permite, no sólo dar cuenta de la riqueza de los distintos espacios generados por la ENF que se enmarcan en un conjunto de actividades educativas vinculadas a las diferentes áreas de la vida cotidiana (orientadas a la familia, el barrio, la vivienda, la salud, el trabajo, etc.), sino también dar cuenta de su necesidad en lo que se denomina Educación Permanente.

No es posible pensar en ésta sólo en términos académicos o en estructuras formales, es necesario rescatar la riqueza de la ENF a punto de partida

de la especificidad de las experiencias educativas que aborda “*Más allá de la escuela*” (Sirvent, 1999), donde las áreas comunitarias y cotidianas se constituyen como potenciales espacios educativos.

En ese marco, suele asociarse a la Educación No Formal con las dificultades de una población de jóvenes y adultos de culminar sus estudios formales. Algunas investigaciones dan cuenta de un vínculo muy fuerte entre la ENF y la educación integral, la complementariedad, el asistencialismo, la contención, etc., (Montesdeoca, 2009), así como otras, más allá de entrar en la disputa por el campo propio de la ENF, entiende que las propuestas educativas no formales deberían tener recorridos curriculares propios y que pueden o no ser complementarios al currículo escolar, “*pero no por eso funcional a la educación*” (Ubal, Varón, 2009).

No obstante, la riqueza de la ENF radica en las “prácticas” más que en la teoría. Son las primeras las que dan significado a un espacio que tensa a la teoría.

Es necesario tener en cuenta que en las últimas décadas se produjo una mayor disociación entre los contenidos culturales socialmente más significativos y los contenidos susceptibles de ser distribuidos socialmente en forma universal (Tedesco, 2005). En el marco de la ENF, “*Las necesidades y demandas por*

educación de los jóvenes y adultos de sectores populares suponen un proceso complejo de construcción en el que se encuentran involucrados múltiples aprendizajes sean o no intencionales. Estas necesidades y demandas no pueden, por tanto, ser contabilizadas como un dato dado o estático, que pueda obtenerse simplemente, por ejemplo, a través de una pregunta de una encuesta tal como “¿usted qué necesita sobre...?” o “¿usted qué demanda a...?”. Por el contrario, se asume que en su devenir dinámico y dialéctico están implicados diversos factores y aspectos, entre ellos, los educativos” (Sirvent, 2006).

Si bien se ha señalado anteriormente que paulatinamente las fronteras entre EF y ENF son cada vez más difusas, es preciso reconocer que existen diferencias fundamentalmente en sus prácticas las cuales, en cierto modo, definen las características de las enseñanzas y los aprendizajes que allí se desarrollan, como también las características de los vínculos que se establecen entre el conocimiento, los alumnos y educadores, y constituyen un formato pedagógico particular.

Para ello se incluirán en este artículo, algunos conceptos y resultados obtenidos de una consultoría realizada para el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), en abril del 2012, cuyo objetivo fue la producción de una propuesta que contuviera insumos para el diseño de las políticas

y medidas de profesionalización de educadores de educación no formal, entre los cuales se destacan:

a) Elaboración de un documento base, que sistematice estudios disponibles a nivel nacional e internacional;

b) Coordinación y sistematización de un proceso de discusión con educadores y otros actores relevantes del campo sobre la temática en cuestión;

c) Elaboración de un informe final, con análisis y propuestas que permitan diseñar un abanico de medidas a corto y mediano plazo, pudiendo incorporar los insumos extraídos de las instancias de debate;

d) Analizar informaciones y documentos, elaborar propuestas, y concurrir a las reuniones del grupo de trabajo que se configuren, para la discusión y elaboración del tema Profesionalización de educadores de educación no formal.

Para obtener información relevante y pertinente a los objetivos de la consultoría, la estrategia metodológica seguida fue la realización de entrevistas en profundidad a informantes calificados e integrantes del Comité Asesor y Consultivo, y un profuso análisis documental, bibliográfico y de investigaciones realizadas en el campo de la ENF.

Desde el CONENFOR y para el Registro de Educadores que lleva adelante, “educador” es “toda persona que cumpla funciones educativas en la ENF, de acuerdo a los ámbitos y las actividades que se definen en la Ley.

A los efectos de ubicar al educador en ENF en el contexto de la norma que define el campo, recordamos que se encuentra enmarcado en la LGE, N° 18437, en su artículo 37, expresada anteriormente.

Siguiendo a Trilla y en sintonía con lo anterior, la educación no formal hace referencia al “[...] conjunto de procesos, medios e instituciones específicas, diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (1996:30).

Se trata de programas educativos no escolarizados, no sujetos a una acreditación de carácter propedéutico que habilite a continuar estudios superiores. Proporciona aprendizajes específicos a grupos o sectores de la población con necesidades diferentes a las que el sistema escolar formal brinda.

El resultado y el impacto de los procesos de evaluación marcan una de las diferencias claves entre la educación no formal y la formal.

En tanto en la educación formal la evaluación acredita conocimientos que permiten continuar estudios superiores, en la educación no formal, si bien puede existir evaluación, ésta no determina la posibilidad de continuidad o no de los estudios, a excepción de lo estipulado en el Artículo 39 de la LGE (de la validación de los conocimientos).

El campo de desarrollo de las actividades enmarcadas en la ENF es muy heterogéneo y complejo, abarcando áreas muy disímiles como la atención a problemáticas sociales (maltrato infantil, violencia de género, desocupación laboral, abandono, situación de calle, entre otros); la capacitación laboral y profesional; la atención a la primera infancia, a niños y adultos mayores; la capacitación en decoración, arte y artesanías; capacitación en medios de producción y comercio; atención a la salud; capacitación en deportes y recreación; formación artística; capacitación educativa; actividades lúdicas, manejo de tiempo libre y del ocio, entre otros.

No obstante, siguiendo a Sirvent (2009), existen algunas actividades educativas con un bajo grado de formalización en la dimensión sociopolítica, que no corresponden a la educación formal ni figuran en ningún organigrama estatal, pero que responden a ciertas normativas y pautas desde cierta organización social y que pueden tener un alto grado de formalización

en la dimensión de enseñanza 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...*” (ibíd.: 130). Resultaría difícil de ubicar estas experiencias de la tradicional clasificación tripartita: educación formal, educación no formal y educación informal.

Lo que es claro es que la ENF es la que mejor se adapta conceptual y metodológicamente al concepto de educación para toda la vida. “*... el campo de la educación comprende una heterogeneidad y diversidad cuya amplitud trasciende totalmente el formato escolar. Las áreas de conocimiento son infinitas, los sujetos diversos, las metodologías variadas y las expectativas e intereses a ser satisfechos, múltiples. Tampoco la educación puede circunscribirse a una determinada etapa vital sino que forma parte del propio proceso de humanización y por tanto se extiende a lo largo de toda la vida*” (Área de ENF - MEC, 2011).

En ese mismo sentido, “*... El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender a todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La estructura escolar impone unos límites que hay que reconocer. Es más, la escuela no solamente no es apta para cualquier*

tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellas la institución escolar resulta particularmente inapropiada” (Trilla, 2009).

“La educación no formal puede significar la construcción de escenarios diferentes, y más a la medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social” (Camors, 2009).

Las propias prácticas que se desarrollan en ese amplio espectro de actividades son muy diversas, al igual que lo son los marcos institucionales del lugar donde se realizan. No obstante, se debe enfatizar en el eje educativo que atraviesa cada una de las mismas, las cuales atienden a un público bien diverso, con diferentes necesidades, edades, expectativas y trayectorias educativas previas, pero en busca de conocimientos, herramientas cognitivas o emocionales, saberes y competencias.

Los educadores, enmarcados en las concepciones y normativas antes expuestas, desarrollan sus actividades en escenarios de mayor libertad, en una relación más horizontal con los sujetos de educación, más flexibles en el manejo del currículo y

que, sin embargo, *“expresan que la especificidad que estos espacios poseen se encuentra en la ajenidad a lo formal, a la órbita estatal. Esto se refiere a que los docentes aluden a un <afuera> que educa y que se manifiesta a través de las organizaciones e instituciones que van asumiendo dicha responsabilidad, lo que en cierta forma parece darle legitimidad a ese <afuera>”* (Otero, Valdez, Montesdeoca, 2009)¹

Esta situación de complementariedad entre EF y ENF, en el marco de políticas educativas, debe ser revisada en tanto coexiste una *“... disponibilidad y complementariedad de los proyectos educativos ubicados en los mismos territorios, los cuales incluso muchas veces desarrollan propuestas que se superponen. Y otra, el hecho de que los fondos que financian propuestas formales y no formales son de origen público están en su mayoría, lo cual agudiza la necesidad de buscar estrategias que contribuyan a la racionalización del gasto público”* (Ubal, Varón, Figueroa, 2011:81).

2. Apuntes sobre el perfil profesional del educador en (de) ENF

En sentido weberiano, será necesario que el educador utilice un conocimiento racional técnico;

¹ Investigación sobre “la perspectiva de docentes que participan de espacio de educación formal y educación no formal respecto de la planificación y ejecución del currículo en dicho ámbitos”.

sea autónomo en el ejercicio de su actividad y que tenga, como resultado de su estudio, un reconocimiento social, todo lo cual debería permitirle vivir de y para la profesión. Profesionalizar a los educadores implicaría la necesidad de cierta institucionalidad, “que les otorgue legitimidad y reconocimiento a las acciones que despliegan” (Entrevistado 4).

Sin dudas que el tema de la profesionalización entraña una gran complejidad donde, más allá de Weber, coexisten múltiples miradas y cruces con obvias interacciones entre vocación/poder/economía/política y sociedad (donde una de las expresiones visibles es la tensión entre dos perspectivas: profesión docente vs. trabajador docente), que no se pretende profundizar en el presente trabajo.

No obstante, es necesario explicitar que el educador, como profesional de la educación, se presenta como una persona con “expertise” en cierta área de conocimiento científico, que implica comprensión y capacidad para aplicar ciertos conocimientos y habilidades prácticas; participación en comunidades/asociaciones profesionales y responsable público de sus prácticas profesionales.

Conceptos con los cuales debemos ser muy cuidadosos, en tanto cada uno de ellos lleva implícita

cierta carga ideológica de la cual no escapa ninguna actividad educativa. Puiggrós alerta en ese sentido, considerando que “[las agencias internacionales] se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerarquía economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente” (1995:47).

Es necesario agregar, más en los actuales tiempos, que el educador tiene que ser capaz de auto organizarse en entidades profesionales y estar incorporado a ciertas organizaciones referidas al ejercicio de su profesión, en distintos escenarios donde se comparte la construcción de una ética común y propia.

Sin embargo, el educador si bien es un profesional en la medida que en el desempeño de su actividad domina ciertas competencias específicas y exclusivas de su oficio, suele ser funcionario o empleado de una institución educativa. Opera tradicionalmente en contextos institucionalizados y en su clase, con sus educandos, tiene un margen relativo de autonomía. Por ello, la profesionalidad de los docentes en general no resulta clara desde la definición clásica de una profesión.

Pero también para profesionalizar se necesita una organización inteligente, una administración flexible que permita articular acciones con otras organizaciones.

Esto, a pesar de su complejidad técnica, debe resultar efectivo en términos de generación de resultados con indicadores de desempeño, previamente establecidos, evaluación, planeación y control sistemático de los resultados obtenidos por los educadores, con sistemas idóneos en materia de selección de recursos humanos y administrativos, sin perder de vista la importancia de generar mecanismos que permitan conocer a fondo las demandas, preferencias y satisfacción de todos los actores involucrados en el proceso educativo con una actitud comprometida con el cambio.

Del mismo modo, la percepción del educador sobre su actividad, sobre lo que considera que realiza y no realiza, su opinión, expectativas y demandas, deben ser incluidas en el proceso de profesionalización. No puede ser considerado como un mero ejecutor de políticas deterministas o funcionalistas. Este aspecto es una lección aprendida de los distintos procesos de reforma de la educación (formal) llevados adelante en los años 90 y de hecho durante ese período no se produjeron cambios sustanciales en las prácticas docentes ni cambios significativos en los aprendizajes.

De las distintas entrevistas realizadas y de los datos obtenidos del Registro de Educadores (abril, 2012), surge que éstos poseen una formación académica muy heterogénea

que abarca desde Primaria completa hasta egresados universitarios; no existen pautas o criterios en cuanto a los dispositivos de reclutamiento de los educadores, no exigiéndose explícitamente título o acreditaciones en muchas de las instituciones para que los educadores desarrollen su tarea. *“En reuniones con educadores te reconocés muy cerca de unos y muy lejos de otros y sin embargo todos tenemos el mismo cartelito de educador. Los educadores sociales son un cuerpo especializado formado para ello. Yo, por ejemplo, no soy un educador desde ese lugar”* (Entrevistado 10)².

Todo esto hace a la dificultad de “visualizar” al educador en ENF, *“Encontrar un educador en la heterogeneidad de propuesta educativa es complicado... No es lo mismo un educador de mujeres rurales en un ámbito de hacer dulces y mermeladas, que en un curso de inglés o periodismo... ya sea por la diferencia en el público objetivo, más allá de la importancia que exista en cada caso de capacitar. Todo es tan amplio, que definir un educador es complejo. Educador es el que educa es casi tautológico y se define en el ambiente en el que está”*.

² Si bien se recogen los aportes que la ENF ha tenido desde la Educación Social y la Educación Popular, aparece cierta frontera difusa, cierta superposición entre ellas, aspecto reconocido por varios de los entrevistados, que puede resultar una dificultad para una delimitación clara de las competencias profesionales de los educadores en uno u otro ámbito.

Sin embargo, se reconoce en el educador a un *“...individuo, o institución, que ejerce acciones intencionales diversas, muy planificadas o circunstanciales pero siempre tiene la intención de educar, de incidir sobre el otro en la mirada de la realidad, en su comportamiento, en su proceso integrador”* (Entrevistado I6).

“El tema de la profesionalidad es lo que diferencia un educador profesional y un educador en términos genéricos como puede ser un padre o una madre. En ese marco, hay ciertas instituciones que persiguen fines profesionales o que cuentan con profesionales que generan ese proceso de circulación y de relación educativa y sigue un sentido determinado, con una intencionalidad clara y conciencia plena de lo que están... o con conciencia de que están persiguiendo algo con intencionalidad, [lo] que les permite llamarse educadores” (Entrevistado I2).

“No cualquier persona puede ser un educador. Hay que pensar que puede ser educador por formación, experiencia o educación formal. Será necesario articular la máxima formación posible que tenga con la experiencia adquirida. Experiencia en el sentido no sólo de un saber acumulado, sino que sea reflexivo, crítico de su práctica. Se trata de una experiencia certificada en el campo de la ENF” (Entrevistado I3).

“Pasa por darle cierta institucionalidad y no dejar que pase que se diga que la ENF es todo aquello que no es formal, que complementa como un lugar subsidiario, que apoya, como extracurricular. Creo que hay que darle la jerarquía que creemos que tiene quienes trabajamos en esto. Por ese lado puede ir la profesionalización...” (Entrevistado 4).

Un educador será *“una persona con una clara intencionalidad de hacer circular saberes, conocimientos, entablar situaciones educativas y que eso reproduzca lo que existe o que genere nuevos conocimientos”* (Entrevistado I2).

Según un informe elaborado por el Espacio de Investigación sobre Políticas de Educación No Formal de la FHCE (2011), realizado sobre la sistematización de 232 registros de educadores, se pudo establecer que el perfil de los educadores respondía a una persona mayor de 40 años (65%), del sexo femenino (73%) y que en ese momento no se encontraba cursando estudios formales (75%).

Finalmente, es muy valorada la experiencia práctica adquirida y fue reconocida por la mayoría de los entrevistados. Es uno de los puntos altos que es considerado para acceder a un puesto de educador en las instituciones.

Entre los desafíos que debe enfrentar la ENF para ser concebida como parte de la educación, entre otros puntos requerirá de “... *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*” (Camors, 2009).

Resulta claro que un educador debe producir cambios, ciertas transformaciones explícita o implícitamente acordadas, en la subjetividad de niños, jóvenes o adultos a su cargo.

3. Reflexiones finales

Los procesos socioeducativos que se desarrollan en las instituciones de ENF encierran una determinada concepción de educación, la que incide en la posibilidad de favorecer o inhibir la proyección de los alumnos a una educación de calidad, en el marco de una educación para toda la vida, pero además, genera acciones educativas que trascienden el ámbito escolar, afectando la vida cotidiana y la realidad local.

Todo ello implica la superación de una lógica educativa puramente formal a los efectos de la enseñanza y del aprendizaje. Tal como sostiene Rodríguez (2009:154) “*La educación empieza a tomar en cuenta sus contextos, ya no es la misma*

túnica y moña para todo el mundo, sino que esa túnica y moña está en Barrio Borro, en Malvín, en Bella Unión y esa contextualización marca la acción educativa”, por lo cual resulta clave identificar buenas prácticas.

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

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

Brindar una educación centrada en los alumnos, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención en quienes se encuentran en situaciones más vulnerables.

Respecto a la necesidad de profesionalización de los educadores en ENF, más allá de quien y como se definen las profesiones y con algunos matices, todos los entrevistados manifestaron su acuerdo en comenzar a trabajar en ese sentido, sosteniendo que existe interés y expectativa en que ello ocurra.

Debemos precisar que el concepto de profesionalización se enmarca en aquellas ocupaciones que son permeadas por conocimientos, competencias, tradiciones, prácticas, costumbres, inmersas en un cierto contexto histórico, sociocultural y económico.

Es decir, todo lo que abarca el campo educativo en la formación de los profesionales. De allí que el ejercicio de la profesión deba poseer ciertos parámetros que permita su regulación, para validar y legitimar los conocimientos obtenidos en instituciones reconocidas para ello.

“El profesional tiene ciertos rasgos que lo definen, que tiene que ver con ese proceso de formación sistematizada, porque el que enseña a hacer mermelada... así como enseña a sus hijos puede enseñar a otros... los abuelos pueden ir al jardín de infantes a leer cuentos,...y está muy bien y la lectura de un cuento es un recurso didáctico muy potente para un docente profesional y si el cuento te lo hace un abuelo es un espacio

de comunicación potente en el crecimiento afectivo en el niño. ¿Qué distingue la profesionalidad de una o de otra situación?” (Entrevistado I6).

Resulta claro que la formación profesional de los educadores, debería capacitar para una administración de recursos y gestión del conocimiento, que permitiera conocer el sentido y el significado de los recursos y herramientas utilizadas en la tarea educativa. No sólo del uso, sino del sentido de uso de esa herramienta y sus repercusiones; de la selección del instrumento; del encuadre en el que se va a usar el instrumento.

Todo ello será el resultado de un proceso de maduración profesional, que implica cierta cantidad de tiempo para poder racionalizar, sistematizar y llegar a esa práctica intencional, saber qué es lo que está haciendo, es decir, educar.

Entonces, si bien puede no haber muchas diferencias en la actividades que se realizan entre quien es un profesional y quien no, si la hay entre quien realiza la actividad, le da sustento teórico/práctico y la (re)significa pedagógica e intencionalmente y quien la realiza sin esa reflexión. Allí está la diferencia.

Referencias Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MEC. ÁREA DE EDUCACIÓN NO FORMAL. DOCUMENTO DE TRABAJO: *“El Educador en la Educación No Formal: aportes al debate”*. MEC. Montevideo. 2011.

----- *“Ley General de Educación”*, Ley N° 18437. IMPO. Montevideo, 2009.

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

SOSA SANTILLÁN, AMADEO: *“Bases para la profesionalización de educadores de Educación No Formal”*. Disponible en: http://www.conenfor.edu.uy/innovaportal/file/5025/1/area_profesionalizacion_educadores_-_informe_consultoria.pdf

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

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

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

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



El proyecto educativo - laboral como eje de la capacitación laboral

Lic. Graciela Lesna¹
Lic. Silvia Andrade²

“Cada persona es el arquitecto de su propio destino”.
Amado Nervo

Resumen

En este artículo se propone una estrategia para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en capacitación laboral, sin necesariamente aumentar en tiempo de trabajo y recursos, conjugando dos grandes líneas de acción relacionadas entre sí: formular y desarrollar el espacio de Orientación teniendo como eje las etapas del Proyecto Educativo Laboral que debe construir cada individuo destinatario del proceso educativo, y lo que aún es un desafío mayor, articular los contenidos técnico - específicos siguiendo estas mismas etapas.

Esta propuesta parte de algunos criterios rectores que la sustentan, por un lado, la certeza de que todo proceso de capacitación para el trabajo debe de realizarse con enfoque de Orientación Educativo Laboral para que realmente afecte y provoque cambios en el sujeto que la recibe, sin importar las características personales del mismo, el contexto o la duración de la capacitación. Y por otro lado, el trabajo en base a la metodología basada en proyectos y en el aprendizaje basado en problemas como forma de potenciar el tiempo y los recursos y alcanzar resultados de aprendizajes más productivos.

Haciendo foco

Antes de comenzar a desarrollar la propuesta en sí, nos parece interesante acercarnos al concepto de Orientación Educativo Laboral partiendo de la palabra

¹ Graciela Lesna: Licenciada en Psicología egresada de la UDELAR. Coordinadora de PROJOVEN del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional. Integrante de la Unidad de Asesoramiento Estratégico del Consejo Directivo de INEFOP, funcionaria técnica de INEFOP desde febrero 2007 a junio 2014.

² Silvia Andrade: Licenciada en Psicología egresada de la UDELAR, Posgraduada en Psicología Educacional de la UCUDAL. Técnica Supervisora de PROJOVEN del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional.

que da nombre a la publicación de la que será parte del presente artículo, *Enfoques*, ya que es una buena forma de intentar compartir nuestro sentir y experiencia en este trabajo.

Un enfoque es una manera particular de valorar o considerar algo, una perspectiva, una forma intencional de intervenir. Según la Real Academia Española es *“conducir la atención hacia un tema, cuestión o problema desde unos supuestos desarrollados con anticipación a fin de resolverlo de modo acertado”*.

El enfoque sobre la orientación educativo - laboral que pretendemos compartir hoy ha sido, desde nuestra experiencia, un proceso vivo y dinámico. No ha sido siempre igual sino que ha crecido, ha cambiado el rumbo, se ha potenciado, se ha enlentecido, ha acompañado los cambios de los jóvenes y las vicisitudes de estos en el mundo de la educación y del trabajo.

En algunos momentos agregé o quitó cosas de su caja de herramientas y en otros reforzó algunas que ya usaba.

Hay formas de mirar y hacer que van mucho más allá de los temas coyunturales, no es un traje que se pone o se saca dependiendo de contextos, instituciones a las que se pertenezca o poblaciones con las que se trabaje, se posee esa impronta o no, se tiene incorporado o no, es parte de cada uno o no lo es.

No es algo estructurado, inamovible o rígido, sino que se mueve, respira, se alimenta, recarga energías, descansa, cambia de rumbo, observa, toma impulso, aprende.

Lo que no ha cambiado, con el correr de los años, en este enfoque para los autores es la creencia profunda de que todas las personas necesitan orientación en diversos aspectos y diferentes momentos de la vida. No consideramos que sea una necesidad que se genera a partir de las características personales, sociales, económicas, educativas o culturales de las personas sino, que más allá de estos aspectos, todos/as necesitamos de orientación, adaptada a cada realidad y persona, en algunos momentos de nuestras vidas, sobre todo en tiempos de transición, cambios personales o del contexto.

El ser humano siempre necesita construir posibilidades de futuro y para eso es imprescindible reflexionar sobre sí mismo y el entorno para poder plantearse objetivos y planificar acciones para alcanzarlos, intentando responder en este proceso interrogantes sobre la importancia o no de ser, hacer o tener en medio del miedo y la angustia natural que surge ante lo desconocido y ante la responsabilidad de asumir la propia vida en diferentes períodos y ante diferentes situaciones o circunstancias.

Estamos transitando épocas de cambios, han cambiado los jóvenes, ha cambiado el país y el mundo, y estos cambios, en algunos casos avances, pueden hacer suponer que la orientación ya no es tan necesaria.

En un contexto donde la información bombardea constantemente mostrando estereotipos casi inalcanzables, con una oferta de “posibilidades de futuro” que parece inagotable, mezcladas con la incertidumbre que genera ser parte de estos tiempos de cambios que no se detienen, el enfoque de la orientación educativo laboral debe adaptarse, crecer en contenidos y herramientas, e incorporar abordajes cada vez más individuales y flexibles para adaptarse a las necesidades personales.

Consideramos, entonces, que este enfoque está más vigente que nunca en los 15 años que hace que las autoras del presente artículo lo trabajan.

Orientar es una actitud, una forma de entender el vínculo con otro, no es condescendencia ni elegir por él, es acompañar, guiar, informar, mostrar opciones, reflexionar, imaginar escenarios posibles, evaluar, escuchar activamente. Y como cualquier otra actividad, no cualquiera lo puede hacer, requiere de una visión profunda y respetuosa del otro y de estar dispuestos a establecer y entregarse a vínculos que afectarán a todos los involucrados.

Requiere que exista un profundo interés en acompañar generosamente y ayudar a descubrir que puede existir un futuro mejor y posible para todo el que esté dispuesto a conquistarlo.

Por otro lado, es necesario estar disponible pero también saber poner límites adecuados a esa disponibilidad. Reflexionar constantemente acerca de las implicancias del vínculo y poder decidir cuándo avanzar, cuándo retroceder, cuando detenerse.

Y entender la importancia del “encuentro”, de dedicar tiempo a la generación y consolidación del vínculo afectivo orientador / orientado, ya que si el mismo no se genera es muy difícil poder sostener procesos de orientación y acompañamiento.

Además, requiere de estar siempre informado, actualizarse permanentemente y tener capacidad para decidir cuándo transmitir la información y cuando dejar que el otro la descubra por sí mismo.

La orientación es un espacio donde se produce el encuentro con un referente que ayuda a organizar ideas, ordenar expectativas, establecer prioridades, enriquecer sueños. Ese referente puede ser un familiar, un amigo, un compañero de estudios, un colega, un docente, un adscripto, un psicólogo, un educador referente, un orientador educativo laboral.

Los temas sobre los que orientar, el énfasis, el grado, la profundidad, el equilibrio del vínculo va a variar dependiendo del tipo de orientación de que se trate y de las características de los protagonistas de la misma.

Ajustando el teleobjetivo para enfocar mejor: La Orientación Educativo – Laboral

Hoy en día ya no queda ninguna duda de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es imprescindible, además de para desarrollarse como personas y ciudadanos, para poder ingresar, mantenerse y crecer en el mundo del trabajo. Y en este punto se plantean algunos temas sobre los cuáles reflexionar, ¿en qué capacitarse?, ¿es suficiente con incorporar cada vez más calificaciones técnicas?, ¿obtener el máximo de conocimientos específicos posible?, ¿actualizar permanentemente solo lo referido a las competencias profesionales del área ocupacional en la que me desempeño o aspiro a desempeñarme?

Hoy ya no quedan dudas de que se hace cada vez más imprescindible incorporar aquellos saberes transversales, “blandos” o sociolaborales, que no se aprenden en una capacitación técnica estándar y no se reflejan en los certificados y diplomas, pero cada vez inciden más en los desempeños profesionales

y en el camino que transitan las personas en sus proyectos educativos, laborales y de vida.

Estos saberes son, por ejemplo, la disposición al aprendizaje permanente, la autonomía, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación interpersonal, la planificación, entre otras, orientados al desarrollo de los individuos como personas, ciudadanos y trabajadores.

Ahora, ¿se pueden aprender estos saberes?, ¿cómo se incorporan estas capacidades?, ¿cuál es la metodología más adecuada para trabajarlas?, ¿se pueden “entrenar”? Intentando responder a estas preguntas, afirmamos que lo recomendable sería que en toda experiencia formativa, además de aspectos técnicos, se incluyeran contenidos transversales, genéricos o sociolaborales.

Sin importar el área de la capacitación, la duración del curso, ni la población objetivo, siempre deberían de incluirse, adaptando los contenidos, metodología y cargas horarias a los objetivos de la propuesta educativa global y a la población meta destinataria de la misma.

La forma más adecuada para trabajarlas es a través de la metodología de taller, de lo vivencial y de lo lúdico ya que no es algo que se pueda enseñar en forma expositiva y teórica. Pero,

además, es algo que se debería reforzar en forma personalizada, y de ahí la importancia del acompañamiento, que es la faceta individual de la orientación y se realiza a través de entrevistas personales y diferentes formas de involucrar a las familias u otros referentes de la persona orientada.

Cuando el trabajo focalizado o personalizado aumenta surge la preocupación de si esto puede encarecer los presupuestos de las políticas públicas, pero como ya se mencionó, la “Orientación Educativo Laboral” es un enfoque más que un componente a agregar a un proyecto. Se puede diseñar un software o una página web interactiva para atención a usuarios con enfoque de OEL, se puede capacitar a los funcionarios encargados de la atención de usuarios (repcionistas, operadores del Call Center) con enfoque de OEL, se pueden diseñar guías, manuales, procedimientos, folletos informativos, es decir, ocuparse de que todas las comunicaciones que lleguen a los usuarios posean este enfoque. De esta forma, siempre se estaría orientando.

Otra manera posible es formar a ex participantes para que colaboren con sus pares siguiendo este enfoque, se puede entrenar multiplicadores (adscriptos, docentes, referentes educativos), se puede hacer “orientación expansiva” por ejemplo orientado a miembros de la familia o de la comunidad para que puedan contagiar el enfoque en el resto del sistema. Como

ya se mencionó, orientar es una actitud, una forma de mirar, una perspectiva, un estilo de encarar el vínculo, más que un espacio extra o mayor cantidad de técnicos realizándola. La OEL no tiene que ser necesariamente un espacio diferenciado, estructurado, solemne, aburrido, serio, ni disertante, ni tampoco tiene porque encarecer los presupuestos de las políticas públicas. Todo depende de la estrategia global con la que se lleve adelante.

Calibrando un poco más: La capacitación laboral realizada con enfoque de OEL

La capacitación laboral tiene un fuerte componente de contenidos técnicos o específicos referidos al “saber hacer”, pero nos atrevemos a afirmar que aunque es parte muy importante de dicha capacitación, no es la prioritaria.

Muchas personas reciben capacitación específica y luego no saben cómo aplicarla en su quehacer laboral actual o futuro, como integrarla a sus saberes previos y darle una “vuelta de tuerca” a su perfil para enriquecer su posibilidades y ampliar sus oportunidades, es decir, la nueva información por sí sola no provoca cambios en los proyectos laborales y de vida de las personas. Cuántas veces hemos escuchado o visto que algunas personas han pasado por más de un proceso de capacitación y sus dificultades para integrarse al mundo del trabajo se mantienen más allá de los mismos.

Por esto es importante incluir procesos complementarios y reflexivos en la capacitación para el trabajo. La necesidad y profundidad de dichos procesos aumenta proporcionalmente al grado de vulnerabilidad de las personas destinatarias, pero en todos los casos creemos que es necesario incluirlos.

Es decir que, además de los contenidos específicos, en capacitación laboral se deben de incluir algunos componentes complementarios imprescindibles para complementar el proceso, algunos ya mencionados, como ser la *nivelación de conocimientos básicos* aplicados al área ocupacional de la capacitación, la *orientación educativo laboral* y el *acompañamiento y contención*.

De todas formas, tampoco la sola inclusión de estos componentes, compartimentados y sin la adecuada articulación, aseguran el logro de los objetivos y la puesta en marcha del enfoque descripto.

Una posibilidad es definir determinadas líneas transversales que todo el equipo docente deberá seguir, por ejemplo: el concepto de base de Trabajo Decente, el enfoque de Género, algunos saberes sociolaborales básicos como el Trabajo en Equipo o la Comunicación.

La herramienta privilegiada para lograr esta transversalización de contenidos son las reuniones docentes

de ajuste, planificación y coordinación de actividades, contenidos y enfoques.

Esta posibilidad se viene intentando incorporar desde hace mucho, con diferentes grados de éxito, pero la propuesta del presente artículo refiere a avanzar un paso más en este proceso y trabajar bajo la metodología de proyectos poniendo el eje en las etapas que debe seguir la construcción y puesta en marcha de un PEL, Proyecto Educativo Laboral, al momento de diseñar la capacitación, organizar los contenidos, planificar las clases y coordinar las actividades del equipo docente.

Es decir, se puede potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje todo si se logra realizar una adecuada articulación de los contenidos técnicos y los contenidos sociolaborales. No es suficiente incorporar contenidos blandos aislados sino que lo recomendado es que todo el proceso educativo pueda planificarse en función del proyecto a construir por el participante y todo el equipo docente trabaje con ese foco.

Como ya fue mencionado, esta estrategia está relacionada con la metodología de aprendizaje basada en proyectos que coloca al sujeto como protagonista de su propio aprendizaje y le permite analizar críticamente la información que recibe, buscar alternativas, revisar ideas, reflexionar sobre las posibles consecuencias, tomar decisiones responsablemente, elaborar planes, evaluar los mismos, etc.

Este enfoque surge en Estados Unidos a finales del siglo XIX y es comúnmente conocido como la enseñanza que se basa en el hacer.

El educador William H. Kilpatrick fue quien elaboró el concepto y lo hizo famoso a través del texto “The Project Method” (1918).

El utilizar el aprendizaje basado en proyectos permite:

- Fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones personales.
- Experimentar formas de interactuar que el mundo actual demanda
- Combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.
- El desarrollo de la persona y el espíritu de trabajar en grupo
- Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades intelectuales, incluyendo resolución de problemas.
- Aumenta la autoestima.

Llegamos al centro de la imagen: el Proyecto Educativo Laboral (PEL)

Planificar es delinear un itinerario, ruta o trayecto para llegar a un determinado lugar deseado. El Proyecto es una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas entre sí. El proyectar es una de las condiciones y capacidades que poseemos los humanos, es la posibilidad de soñar, de desear y por tanto de sentir que podemos cambiar nuestra realidad.

Es el motor que nos lleva a la acción y para accionar es necesario decidir, por lo que la toma de decisiones es un elemento vital en la formación de proyectos dónde se deberá tomar las riendas de la vida personal y asumir las consecuencias de dicha decisiones.

Todo proyecto debe surgir de la realidad, ser “soñado” “fantaseado”, estructurarse y desarrollarse en el plano simbólico, volviéndose realidad a través de la ejecución.

Esta metodología tiene presente la capacidad de las personas de plantearse proyectos como una posibilidad de generar cambios, en éste caso, a través de la obtención de un empleo deseado, digno, de calidad y para el que se siente capacitado, lo satisface personal y económicamente y le brinda oportunidades de desarrollo.

Al lograr enfocar se hace nítida una propuesta de trabajo: El Proyecto Educativo Laboral como eje organizador de la capacitación laboral

La propuesta es colocar el Proyecto Educativo Laboral (PEL) como eje organizador de la Capacitación Laboral como forma de potenciar el trabajo con este enfoque. Esto significa mezclar los ingredientes para generar nuevos sabores y potenciar lo nutritivo que reciben las personas participantes con esta nueva creación.

Nos referimos a desestructurar la currícula y volver a organizar los contenidos siguiendo la lógica que debería tener la construcción de un proyecto, es decir, que todos los contenidos, los sociolaborales y los específicos, deberán ser organizados siguiendo las etapas y lógicas de la construcción de un proyecto educativo, laboral y personal.

Obviamente, lograr esto requiere de un gran esfuerzo de coordinación, de mucha madurez y voluntad de trabajo en equipo de parte del cuerpo docente. Esta propuesta plantea dos grandes dimensiones:

α) *Formular el espacio de Orientación teniendo como eje las etapas del Proyecto Educativo Laboral*

Es la más fácil de lograr, solo requiere diseñar el proceso de orientación siguiendo las fases o etapas de la planificación.

Esto facilita la construcción del proyecto educativo laboral personal que al ir generando productos, individuales y grupales, a medida que avanza cada etapa, al final del proceso queda pronto para ser puesto en marcha.

β) *Articular los contenidos técnicos específicos siguiendo estas mismas etapas.*

Este es el gran desafío de esta propuesta ya que requiere de que cada docente técnico pueda “desarmar” su currícula y organizarla sobre la base de estas etapas.

Así se logra que todos los docentes estén trabajando aspectos relacionados y siguiendo la misma secuencia en un mismo momento dado.

Para lograr esto es imprescindible realizar una selección adecuada de los contenidos y de las actividades a realizar, contar con la disposición y flexibilidad de todos los docentes y demás integrantes del equipo técnico, que deberán estar dispuestos a cambiar el esquema acostumbrado de organización y secuencia de contenidos a brindar por un objetivo común superior.

Además de realizar instancias de coordinación al momento del diseño del proyecto, el ajuste al grupo particular, la planificación coordinada de cada instancia formativa y la evaluación permanente durante el proceso.

Uno de los ángulos de este enfoque: El PEL como eje del espacio de orientación

El diseño del espacio de orientación con metodología de proyecto implica organizar los contenidos de forma tal que permita ir formulando el proyecto educativo laboral personal del participante durante el proceso mismo de la orientación.

La propuesta es trabajar con metodología de taller favoreciendo los aprendizajes significativos. Agustín Cano dice respecto a esta metodología *“El taller es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida”*

En el proceso del PEL los talleres oscilan permanentemente entre la realización de dinámicas grupales y la reflexión individual a través de

autoevaluaciones y el planteo de estrategias de mejora y/o cambios. El orientador durante todo el proceso debe ir realizando devoluciones y señalamientos, tanto grupales como individuales, con la finalidad de generar y potenciar la reflexión, la problematización y la conciencia crítica, al igual que un artista en el atelier va guiando “la obra” con creatividad, flexibilidad, escucha activa, límites y afecto.

Se va trabajando la competencia planificación a través de situaciones personales concretas, identificando obstáculos y facilitadores, intereses, habilidades, deseos, metas, realizando acuerdos de trabajo, definiendo pasos a dar en lo personal, educativo y laboral y caminando en este sentido.

Se promueve la reflexión y el intercambio desde una mirada de género que estará presente permanentemente en todos los talleres transversalizando el proceso de capacitación, buscando generar la reflexión y el compromiso de construir relaciones más equitativas, favoreciendo la generación de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

Las etapas del PEL

Cada etapa incluye aspectos de trabajo grupal y otros de carácter individual, y finaliza con un producto esperado. Al final del proceso, la suma de dichos productos constituirá el PEL de cada participante.

Etapa 1- Diagnóstico inicial – interno y externo

En esta etapa se trabaja sobre el diagnóstico de su situación actual, el aquí y ahora, del grupo y de cada participante.

Refiere a la importancia de, antes de definir los objetivos a alcanzar, poder obtener información y problematizar la misma, reflexionar y sacar conclusiones acerca de dos aspectos primordiales: el contexto socio económico productivo en el que se está inserto y el perfil personal, situación familiar, intereses, habilidades, deseos, expectativas propias, es decir conocerse más a sí mismo. Damos en llamar a estos procesos: Diagnóstico de situación externo e interno, es la etapa de mayor duración de esta propuesta.

Diagnóstico Externo

Se comienza abordando en forma grupal información referida al contexto socio - económico productivo en que cuál se está inserto realizando una primera aproximación al concepto, a las características y requerimientos del mercado de trabajo y a las profesiones y puestos laborales más demandados. Se problematiza acerca de los conceptos de Trabajo y Empleo y, partiendo del concepto de Trabajo Decente, se realiza un primer abordaje de derechos y obligaciones laborales.

Para continuar conociendo las características y posibilidades del entorno se realiza un acercamiento a la oferta educativa del medio, relacionada con los intereses de los jóvenes del grupo, el perfil ocupacional de la capacitación, las posibilidades del contexto, etc.

Diagnóstico personal interno

Luego se continúa identificando en forma individual el “equipaje personal” que trae consigo cada persona: los conocimientos adquiridos en la educación y/o a través de la experiencia, las características personales que lo definen, al igual que sus habilidades y actitudes predominantes. Se reflexiona acerca de sus intereses, gustos, aficiones, expectativas, sueños y deseos, así como aspectos vocacionales personales y la importancia de tener disposición al aprendizaje permanente.

También se problematiza acerca de las características del entorno familiar personal de cada sujeto y como las mismas afectan sus proyectos. Por último, se reflexiona acerca de los cambios que suceden en la vida cuando se ingresa al mercado de trabajo y de las previsiones y movimientos personales y familiares que se debería realizar al respecto.

El trabajo en la etapa de diagnóstico inicial es amplio y lleva gran parte del ciclo de los talleres de

OEL, la idea es no escatimar en tiempo, recursos, energía y profundidad del trabajo en esa etapa ya que de la misma dependen todas las siguientes.

Producto final de esta etapa: una autoevaluación que permita visualizar cuáles son los facilitadores, obstáculos y oportunidades de mejora de cada persona que le permita comenzar a delinear objetivos realistas y alcanzables en la siguiente etapa.

Etapa 2- Formulación de objetivos

Luego de realizado el análisis del punto de partida en etapa anterior es importante definir objetivos personales, educativos y laborales a alcanzar. Los mismos deben de ser realistas, concretos, alcanzables, medibles. Estas tres dimensiones son inseparables, partimos de la base de que cuando se producen movimientos, positivos o negativos, en una de las mismas produce cambios en las demás. Es decir, si se acompaña a la persona orientada en el proceso de obtener un primer trabajo de calidad esto va a provocar deseos y necesidades de continuar estudiando y movimientos positivos en la vida personal y familiar también.

Si el trabajo de diagnóstico inicial, externo e interno, se realiza en forma adecuada, la formulación de los objetivos educativos, laborales y personales deberían de poder realizarse con fluidez.

Si bien este trabajo en esta etapa es mayormente individual, es importante que se dé un espacio en la grupalidad para el intercambio de los diferentes objetivos favoreciendo la circulación de la información, el aporte de los pares y la incorporación de estrategias y abordajes variados para temas comunes.

Producto final de esta etapa: la definición de por lo menos un objetivo laboral, otro educativo y otro personal a corto o mediano plazo, y su correspondiente fundamentación basada en el diagnóstico realizado en la etapa 1.

Etapa 3 - Definición de las actividades para el logro de objetivos

Luego de definido adonde se quiere llegar y qué se quiere alcanzar, es importante definir qué actividades se deben llevar a cabo para lograr esos objetivos, es decir, comenzar a definir una estrategia concreta para alcanzar los objetivos planteados en la etapa 2, es decir, definir las acciones concretas que se deberían realizar y cómo. También se analizan que herramientas, recursos y tiempos se necesita para poder recorrer ese camino, cuáles se posee, cuáles no, y cómo poder obtenerlos.

Además de aspectos relacionados a la organización del tiempo, por ejemplo la compatibilización entre trabajo, estudio, vida doméstica y ocio, se

trabajan contenidos asociados a la búsqueda de empleo, sus modalidades, procesos y herramientas (currículum, cartas de presentación, entrevista laboral).

El orientador tiene que acompañar la planificación realizando las devoluciones y señalamientos necesarios basados en el conocimiento que se tienen en este momento de cada participante, cada situación y cada contexto. Debe además brindar o facilitar la búsqueda de la información que se vaya demandando y/o crea pertinente para enriquecer la construcción de los PEL, tanto en el ámbito grupal como individual.

Producto final de esta etapa: un plan de acción o cronograma de actividades personal que se deberá llevar a la ejecución en los meses posteriores a la capacitación.

Las actividades planteadas pueden ser múltiples porque van a depender de cada persona, se deben organizar por importancia y prioridad, y se debe de poner una fecha estimativa de finalización a cada actividad que permita guiar las acciones y evaluar el grado de avance. Se sugiere que los cronogramas personales sean compartidos en subgrupos para que exista otra mirada que ayude a reflexionar y a identificar y sugerir otras actividades que se consideren oportunas y necesarias.

Etapa 4- Ejecución - Puesta en marcha

Es importante luego de definir qué se quiere alcanzar, sobre la base de un diagnóstico de situación interno y externo fiable, ponerse en marcha a través de la ejecución de un plan de acción concreto en el orden de prioridad que le asignó cada participante. Tan contraproducente es actuar en forma desordenada como pasar demasiado tiempo reflexionando y planificando sin pasar a la acción. La ejecución va a permitir evaluar y aprender, además de vencer miedos e inseguridades.

A esta altura la orientación está llegando al final y comenzando, en el mejor de los casos, la etapa de seguimiento donde los encuentros grupales comienzan a ser más espaciados. Al principio pueden ser semanales para luego ir distanciándolos en el tiempo a quincenales y mensuales. También en esta etapa, al igual que en todo el proceso anterior, se realizan instancias individuales, para ir trabajando sobre los avances y retrocesos que puede ir teniendo la puesta en marcha de los PELs personales.

Producto final de esta etapa: acciones concretas que se estarán realizando en forma ordenada.

Etapa 5- Evaluación

Para que este proceso permita obtener aprendizajes y un movimiento

permanente hacia el objetivo deseado, es importante detenerse a cada tramo del camino a evaluar el grado de avance, los imprevistos, los cambios a implementar. Evaluar permite aprender, se hayan alcanzado los logros esperados o no.

La evaluación se va haciendo durante el proceso de implementación del proyecto, identificando aciertos y errores, durante el proceso con el objetivo de obtener aprendizajes de la experiencia. El participante debe comprender que el plan de acción debe ser flexible y necesariamente incluir la posibilidad de que surjan imprevistos, permitiéndose equivocarse y convirtiendo los posibles errores en aprendizajes.

La evaluación permite ir auto monitoreando lo que se hace e ir pensando nuevas estrategias para la ejecución de las actividades planteadas o de nuevas que puedan ir surgiendo. Es la evaluación la que permite la etapa siguiente de reformulación y planteo de nuevos objetivos.

Producto final de esta etapa: aprendizajes concretos como resultado de la experiencia de ejecución del plan que se pueden reconocer y verbalizar.

Etapa 6 - Reformulación y/o planteo de nuevos objetivos

El verdadero avance se da cuando, al final del proceso

de evaluación se produce una reformulación del plan y volviendo a la primera etapa se puede analizar el nuevo punto de partida y por lo tanto definir nuevos objetivos a alcanzar.

La planificación es como una rueda en movimiento, cuando se logra pasar por las etapas planteadas, se logre el objetivo planteado o no, inevitablemente se produce un avance. Esta etapa permite ajustar el proyecto, darle un viraje o formularse nuevos objetivos ante el logro de los planificados o ante cambios en la situación personal o el contexto.

La vida es acción, movimiento, cambio por lo que cuando se ejecuta lo planificado se produce un movimiento, un avance hacia el logro de los objetivos planteados. Cuando se logran los objetivos o parte de ellos la situación cambia para el individuo y se convierte en un punto de partida que posibilita la formulación de nuevos objetivos a alcanzar.

En esta etapa del PEL se espera que el orientado haya incorporado y desarrollado competencias transversales que le permitan mejorar sus relaciones interpersonales y hayan colaborado en su crecimiento personal fortaleciéndolo y empoderándolo para su ingreso y permanencia en el mercado laboral. También se espera que haya empezado a incorporar la competencia la planificación, y por lo tanto al PEL

como herramienta, que deberá seguir usando, muchas veces y seguramente solo, en el correr de sus trayectorias futuras.

Producto final de esta etapa: un nuevo plan de acción a realizar, es decir, un cronograma con actividades nuevas, con su respectivo análisis de recursos y fecha aproximada de finalización. Y lo más importante, un nuevo punto del cual partir más avanzado en el camino que el mojón desde el que se comenzó a transitar.

El segundo ángulo de esta propuesta: organizar los contenidos específicos en función de las etapas del PEL

El desarrollo de esa segunda dimensión excedería los límites y posibilidades del presente artículo por lo que queda abierta la posibilidad de seguir “enfocando” en próximos trabajos.

Solo adelantamos algunos aspectos, esta estrategia tiene dos maneras de ser viabilizada, la integración de contenidos y la organización de actividades en torno a un fin común. Además, de la metodología basada en proyectos esta segunda dimensión también se basa en el aprendizaje en problemas que se sustentan en la teoría constructivista, siguiendo algunos principios básicos, como ser que el entendimiento de que la realidad surge a partir de las interacciones con el medio

ambiente y que el conflicto cognitivo estimula el aprendizaje, entre otros.

Esta metodología favorece la posibilidad de interrelacionar distintas disciplinas y se trata de que para intentar solucionar un problema los participantes deben recurrir a conocimientos de distintas asignaturas. Esto ayuda a que puedan integrar en un “todo” coherente sus aprendizajes

Un pequeño ejemplo de como organizar la capacitación laboral en función de las etapas del PEL, si estamos en la Etapa 1 Diagnóstico de Situación – Externo: tema Mercado Laboral, todos contenidos, actividades, espacios de trabajo y docentes deberían estar enfocados a trabajar este tema y con los objetivos de esta etapa, ya sea aportando información al respecto, organizando actividades a resolver desde las diferentes “asignaturas”, realizando actividades en conjunto entre varios docentes. Al finalizar la etapa todos deberían de haber aportado a la misma desde su perspectiva.

No se trata de dejar de dar algún contenido sino de cambiar el orden, darle otro enfoque, cambiar el énfasis, elegir el momento más adecuado para trabajar determinada temática en relación a las etapas del PEL y, fundamentalmente, trabajar en equipo siendo creativos.

Cerrando el teleobjetivo, por hoy...

Poner el PEL cómo eje del proyecto formativo brinda la posibilidad de ir dando forma al mismo integrando los conocimientos técnicos, revalorizándolos cómo herramientas que le permitirán al participante, junto a lo transversal, lograr objetivos y formularse otros a futuro. Se van recreando escenarios posibles de aplicación de lo aprendido en consonancia con los objetivos que se plantean sean estos laborales, educativos, personales, y en este proceso que se va construyendo se van integrando los nuevos conocimientos y resignificándose los saberes y experiencias previas.

La persona orientada va realizando aprendizajes significativos desde lo que va vivenciando en el aula y construyendo durante este proceso su PEL desde el autoconocimiento y el crecimiento personal.

Y el orientador va acompañando en este camino el proceso de reflexión y la incorporación de la nueva información, colaborando en organizar la misma coherentemente en función de los objetivos y estrategias definidas por la persona destinataria de la orientación, y en la etapa de seguimiento, también acompañando la puesta en marcha, evaluación y reformulaciones de los proyectos educativos laborales de los mismos.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, CARMEN; CHALCO, FÉLIX; ESPADA, SANDRA; VILLAREAL, VÍCTOR: *“Módulo de formación en competencias de empleabilidad y ciudadanía.”* La Paz, Fundación FAUTAPO, 2012. 329 p.

CANO, AGUSTÍN: *“La metodología de taller en los procesos de educación popular”*, Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales - Universidad de la República, Uruguay

ILO/CINTERFOR: *“Un modelo de política de formación para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de género: el Programa Formujer.”* Montevideo, 2004

PROGRAMA PROIMUJER INEFOP: *“¿Vida con proyectos o vida condicionada?”*, Cooperazione Italiana; PNUD. Proyecto Desarrolla 2010

SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID: *“Aprendizaje Basado en Problemas”* - http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_basado_en_proyectos

ENFOQUES

Con la salud no se juega... ¿y con el ambiente sí?

Algunas consideraciones sobre la relación ambiente-salud

Mag. Laura Barcia ¹

Introducción

Cuando en cualquier conversación entre amigos alguien desliza la temática ambiental, suele pasar que las miradas se concentran en una inquietante manchita en los zapatos, las mentes comienzan a evadirse pensando en cosas realmente importantes o justo caen mensajes al celular fundamentales e imposibles de no responder en el momento.

A los que les interesa, son tildados de “ecologistas”, “ambientalistas” y por lo tanto de “extremistas” que quieren volver a épocas remotas y que están en contra del progreso. Reconozcámoslo: el tema (medio) ambiente desborda, aburre, escapa a los intereses del ciudadano común y sobretodo sólo es noticia frente a eventos extremos como una tormenta (y las famosas alertas naranjas) o el gusto raro del agua, o tal vez frente a otros eventos más cotidianos como la basura que se acumula en el contenedor o el clásico debate sobre el estado del tiempo, que está francamente descontrolado por culpa de ese desagradable cambio climático... Y como la solución a estos problemas no está al alcance de las manos, ¿para qué perder tiempo en hablar de cuestiones que en realidad son responsabilidad del Estado?

Eso sí, qué bien que “se enseñe” Educación Ambiental en las escuelas para que los niños aprendan desde pequeños a cuidar y proteger al planeta... Si Ud. se identificó en algunas de estas ideas, le sugiero continuar con la lectura de estas reflexiones en clave de Educación Ambiental. ¿Por qué? Porque es justamente la Educación Ambiental pero para jóvenes y adultos la que debe generar los cambios de pensamiento y visión que se tiene sobre el ser humano como una especie suprema, por fuera y por encima de toda la naturaleza, ideas mecanicistas que han

¹ Docente en Biología, Magíster en Educación Ambiental y Sistemas Complejos (UNED), coordinadora del Área de Educación Ambiental del MEC y de la ReNEA (Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable).

excluido a la humanidad de su categoría biológica de animal, auto-adjudicándose la potestad de hacer y deshacer sobre los sistemas naturales según su conveniencia y necesidades económicas centradas en que más es mejor. Y así, lentamente, los hombres y las mujeres de hoy están firmemente convencidos que preocuparse por cuestiones ambientales tiene un carácter ético de proteger a los que no pueden hablar (léase todo ser vivo y sus entornos), o altruista de cuidar los paisajes porque son maravillosos de ver y disfrutar: el humano no es parte de la naturaleza y por eso su posición es por encima, operando sobre ella a su antojo porque es inmune a sus cambios y consecuencias.

Y además, no hay que ser alarmistas, si con el desarrollo de la tecnología se pueden revertir todos los daños provocados por los impactos ambientales...

Primera sorpresa: el ser humano es la especie animal más vulnerable y frágil frente a los cambios que él mismo genera.

La verdad es que somos animales. Unos verdaderos animales que se olvidaron de su pertenencia y dependencia de la naturaleza. Basta pensar como nos sentimos observando un eclipse, un mar embravecido o cuando se corta la luz en nuestros hogares.

Dependemos como todo ser vivo depende en esta maravillosa trama que es la vida, donde todo está entrelazado.

Nuestra salud depende de la naturaleza. Nuestra salud está condicionada por la calidad de los ambientes donde vivimos.

Ya en la década del '70 el ministro Lalonde en Canadá indicaba que el ambiente determina en un 47 % la salud, mucho más que el 11 % que representa el sistema sanitario. Y sin embargo, para nosotros tener acceso a la salud es sólo tener acceso a buenos servicios mutuales. Pero un ambiente degradado determina que la salud de sus habitantes se vea degradada. Entendiendo al ambiente (ni siquiera medio, uno entero) no como "lo natural" que nos rodea, sino como "*Un sistema complejo que tiene permanentemente en cuenta el respeto de los equilibrios biológicos, el pleno desarrollo del hombre y sus instituciones sociales, la búsqueda de una mejor calidad de vida, y el desarrollo de las potencialidades productivas, en una perspectiva sustentable y respetando las características culturales que las diferentes poblaciones quieran mantener*". (García y Priotto, 2009).

Entonces, es tiempo de re-ligar la pertenencia del ser humano a la naturaleza, asumiendo que un ambiente contaminado, alterado, genera cuerpos enfermos, mentes enfermas, corazones enfermos.

Toda crisis ambiental genera una crisis social, que además implica una crisis en la salud especialmente de los más desprotegidos. Y que un ambiente sano, disfrutable permite que nos desarrollemos como seres humanos en toda nuestra potencialidad.

Porque todos tenemos derecho a vivir en ambientes de calidad. Y el derecho a acceder a la información sobre la situación ambiental del lugar donde vivimos.

Segunda sorpresa: si uno quiere que las cosas cambien, romper con la inercia empieza por uno

A esta altura de la lectura, ya estará sospechando que la basura no es sólo cuestión del gobierno municipal, por ejemplo. Cada uno de nosotros es responsable de la basura que genera.

De cómo y cuándo se desprende de ella. Y la gestión de los residuos sólidos comienza verdaderamente por casa. Cuando lo entendamos quizá podamos reducir eficientemente apenas el 75% de los residuos que las ciudades uruguayas generan. Pero mientras sigamos esperando que las soluciones lleguen desde afuera no.

Existe una forma más avanzada de participación ciudadana: la co-gestión. Implica dejar de ver al Estado como un papá que debe responsabilizarse de todo (en definitiva, para eso los voté, o no) para empezar a

entender que la participación ciudadana es irremplazable para garantizar que la gestión del ambiente sea buena.

Por eso entendemos al ciudadano ambiental como *“habitante de un territorio que, en un contexto comunitario y democrático, tras un proceso de formación continua en Educación Ambiental, logra comprender y conocer cómo funcionan los sistemas ambientales en los que habita, generando un profundo sentido de pertenencia y corresponsabilidad, integrando a su bagaje de sabiduría empírica y cultural nuevos aspectos provenientes del saber académico y de otras culturas, en un permanente diálogo de saberes que favorezcan la construcción de conocimientos ambientales, permitiéndole participar activa y capacitadamente en los procesos de co-gestión territorial junto a las estructuras gubernamentales, generando respuestas sustentables para el desarrollo de todos los habitantes de su entorno.”* (Barcia, 2013).

Y participar no sólo cuando el problema toca a la puerta de mi casa, sino por el deber ético de trabajar para que mi ambiente - entorno - más - próximo tenga la mejor calidad posible.

Por mi salud y la de mi familia, y la salud de mis vecinos. Y la salud de mis conciudadanos. ¿Quién nos ayuda a participar capacitadamente? La Educación Ambiental, entendida

como una construcción colectiva de saberes ambientales que nos lleva a nuevos compromisos éticos, a nuevas formas de vinculación con la naturaleza y entre los hombres, que como toda rama de la educación, genera verdaderos cambios sociales.

No sólo para los más chicos, sino especialmente para los más grandes, esos que hoy somos los más contaminadores, los más irresponsables, los más perjudicados.

Por eso, como decíamos al principio, con la salud no se juega, y con el ambiente, más que defenderlo, hay que aprender participando a conocerlo, respetarlo, valorarlo y sobre todo, disfrutarlo. .

Referencias Bibliográficas

BARCIA, LAURA : “Ciudadanía ambiental ¿Desafío, herramienta o compromiso ético para la Educación Ambiental?”, en *Quehacer Educativo*, año XXIII n° 118, (abril) Montevideo, 2013.

GARCÍA, DANIELA; PRIOTTO, GUILLERMO: “Educación ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental.” Buenos Aires. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación-Educación ambiental-Jefatura de Gabinete de Ministros-Presidencia de la Nación, 2009.

En línea: <http://www.ambiente.gov.ar/archivos/web/UCEA/file/Aportes%20Pol%C3%ADticos%20y%20Pedag%C3%B3gicos.pdf>

GONZÁLEZ GAUDIANO, EDGAR: “Educación para la ciudadanía ambiental” en *INCI*, vol. 28, N° 10 (Octubre). Caracas, 2003.

En línea: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S037818442003001000011&script=sci_arttext

GUDYNAS, EDUARDO: “Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas: revisión y alternativas en América Latina” en J. Reyes Ruiz; E. Castro Rosales (comps.): *Urgencia y utopía frente a la crisis de civilización*, pp. 58-101. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Ayuntamiento de Zapopan, 2009.

En línea: <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasCiudadaniasMetaciudadaniasMx09x2.pdf>

NOVO, MARÍA: “El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa “. Madrid: Pearson Educación S.A., 2006.

SAUVÉ, LUCIE: “Un mensaje de Lucie Sauvé, presidente” en *La Tierra, hogar de todos. 5° Congreso Mundial de Educación Ambiental*. Montreal, mayo 10-14., 2009. En línea: http://www.5weec.uqam.ca/ES/mot_copresidents.asp

SAUVÉ, LUCIE : “Cruzar las dimensiones crítica, ética y política de la educación ambiental: hacia una ecociudadanía” en *Cuarto Encuentro Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable*, Montevideo (sin publicar), 2012.

El enfoque de participación en entornos educativos de aprendizaje

Concepto, usos y claves para su promoción

Lic. Carla Conteri¹

1. Análisis del concepto de participación

1.1 La participación y el enfoque del desarrollo humano

De acuerdo a lo que define la literatura y la normativa nacional e internacional sobre protección en Derechos de Infancia y Adolescencia², la participación, entendida como la escucha respetuosa y seria hacia los adolescentes y jóvenes³, es un derecho fundamental con el que cuentan las instituciones para ampliar la capacidad de agencia de los jóvenes⁴.

Ampliar la capacidad de agencia implica asumir la participación como parte del desarrollo. Amartya Sen, propulsor del enfoque de desarrollo humano, advertía

¹ Lic. Carla Conteri

Licenciada en Sociología y Analista en Relaciones Laborales por la Universidad Católica del Uruguay, Maestranda (tesis en curso) de la Maestría en Desarrollo Humano de FLACSO Argentina, con Diploma Superior en Gestión de las Instituciones Educativas de FLACSO Argentina.

Consultora en Educación y Participación Adolescente del Área de Educación de la Oficina de UNICEF en Uruguay e integrante por CODICEN, de la Unidad de Gestión del Programa Compromiso Educativo.

² Particularmente destacamos como instrumentos normativos valiosos entre otras cosas por su efecto vinculante, a la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (ratificada por Uruguay en 1990), al Código de la Niñez y la Adolescencia de Uruguay (2004) y la Ley de Educación de Uruguay (2008).

³ El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) advierte que deben respetarse las opiniones de niños, niñas y adolescentes, que ellos deben poder expresarse libremente sobre aquellos aspectos que les conciernen, y que sus puntos de vista deben ser tenidos en cuenta, de acuerdo con su edad y madurez y en lo que respecta a la normativa del país, el artículo 9 de la Ley de Educación N° 18437 en Uruguay, establece que *“la participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes”*.

⁴ Cuando decimos capacidad de agencia juvenil, nos estamos refiriendo a la definición advertida en el Informe sobre Desarrollo Humano MERCOSUR (2010) Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, que involucra capacidades y funcionamientos de estas libertades según el enfoque del desarrollo de Amartya Sen.

que *“en el análisis del desarrollo las libertades de los individuos constituye la piedra angular. Por lo tanto prestamos especial atención a la expansión de las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar”*⁵.

Desde este enfoque, el concepto de agencia está íntimamente asociado a la participación desde el momento en que las capacidades y funcionamientos que hacen los individuos de esas libertades promovería el buen uso del ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, la adolescencia es una etapa de desafíos y oportunidades y como tal implica el movimiento de ciertos elementos que hacen a su desarrollo. *“La participación les permite adquirir las competencias que los ayudarán a defenderse y protegerse. El protagonismo que les confiere el ejercicio de su derecho se fortalece con la toma de conciencia (...) pero no solo eso, sino también por el sentimiento de pertenencia que van ganando, la imagen de sí mismos al hacer contribuciones efectivas a la sociedad, sentirse reconocidos y valiosos”*⁶

Es en este escenario, que la participación se vuelve clave en carácter de “instrumento” para el ejercicio de la ciudadanía de los adolescentes y jóvenes

⁵ Desarrollo y Libertad. Capítulo I, Pagina 34, Amartya Sen.

⁶ Dichos y hechos de un derecho particular, la participación en Educación, Derechos y Participación, Quima Oliver i Ricart, UNICEF 2003, pagina 44.

cualquiera sean los ámbitos formales o no formales donde se desempeñen.

Sin embargo, *“es necesario distinguir entre la participación cuando se desarrolla en condiciones democráticas y no discriminatorias, que incorpora a los adolescentes como verdaderos participantes, y aquellas otras formas que pueden ser clasificadas como no legítimas”*⁷. Como indicara el informe sobre desarrollo humano del MERCOSUR (2010) Innovar para incluir, hoy en día con los avances que se han percibido en la promoción de políticas de juventud con enfoque de derechos, *“la juventud se sitúa en un lugar ambiguo, entre receptores de políticas y protagonistas del cambio”*⁸.

1.2 . Análisis del concepto de participación desde un modelo particular

El efectivo cumplimiento de este derecho específicamente en los ámbitos de enseñanza cualquiera sean estas (formales o no formales) donde participan adolescentes y jóvenes, puede leerse desde el comportamiento de la participación en proyectos o actividades desarrolladas con la presencia de adultos referentes que los acompañan.

⁷ Guía 1: Adolescencia y Participación en Herramientas para la Participación Adolescente. Palabras y juegos. Quima Oliver, Juan Pablo Bonetti y Lucila Artagaveytia, UNICEF, Uruguay 2006, Pág. 54.

⁸ Informe Desarrollo Humano MERCOSUR (2010) Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, Año 2010.

Rogert Hart (1992) presenta un modelo clásico particular que tipifica mediante una escalera en formas auténticas y no auténticas de participación según los eventos o propuestas desarrolladas en condiciones democráticas y no discriminatorias⁹.

Este modelo mas allá de que logra fotografiar en qué lugar de la participación estamos, contribuye a replantearnos a nosotros, los adultos, sobre el rol de facilitadores de participación que tenemos desde el lugar donde estemos, ya sea como formadores y docentes u operadores sociales de la educación.

Según Hart, los principios que rigen la escalera son: elección, información, consulta y ser parte del proceso de toma de decisiones. Los programas o proyectos más auténticos serán aquellos que *“maximicen la oportunidad para que los adolescentes escojan su forma de participación al nivel más alto de sus capacidades”*¹⁰.

La escalera cuenta con 8 niveles y a partir del peldaño 4 son consideradas formas auténticas de participación.

Analizada la escalera en



**Hart adapta este modelo de Arnstein (1969)

⁹ Guía 1: Adolescencia y Participación en Herramientas para la Participación Adolescente. Palabras y juegos. Quima Oliver, Juan Pablo Bonetti y Lucila Artagaveytia, UNICEF, Uruguay 2006, Pág. 54.

¹⁰ Guía 1, Página 56.

función de los principios que la rigen, surgen las siguientes características en cada estamento que hemos decidido incluir extraído del material Herramientas para la participación adolescente de UNICEF¹¹:

1. Manipulación: adultos utilizan la voz de los adolescentes para comunicar sus mensajes. El engaño se da cuando los adultos niegan que han utilizado a los adolescentes y lo presentan como obra de ellos.
2. Decoración: los adolescentes asisten al evento invitados por los adultos pero no participaron en su organización. Difiere de la manipulación porque en este caso no hay interés en que aparezcan como “autores” de las actividades.
3. Simbólica: son aquellos casos en que se les da la oportunidad a los adolescentes de expresarse pero en realidad tienen muy poca o ninguna posibilidad de elegir el tema o la forma de comunicarlo. Hart afirmaba que esta categoría es la más perversa porque los adolescentes pueden sentir que la democracia es en realidad un “simulacro”¹².
4. Asignados pero informados: los adultos deciden el tema pero los adolescentes desempeñan una función voluntaria. Están

- informados y sus puntos de vista son respetados por los adultos.
5. Consultados e informados: es diseñado y pensado por los adultos pero los adolescentes son informados y sus opiniones son tenidas en cuenta seriamente en todo el proceso.
 6. Propuestas/proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas por los adolescentes: la idea inicial parte de los adultos pero se involucra a los adolescentes en cada etapa de la planificación, participan en la toma de decisiones.
 7. Iniciados y dirigidos por los adolescentes: la iniciativa es suya y deciden como llevarla a cabo.
 8. Proyectos iniciados por adolescentes decisiones compartidas con los adultos: los adolescentes son dueños de las ideas, diseñan el programa/proyecto e invitan a los adultos a tomar decisiones en conjunto.

Lo interesante de esta metodología es que no necesariamente afirma que los proyectos y/o actividades que realizan adolescentes y adultos, que se ubiquen en los escalones más altos son los más participativos, sino que dependerá de cada escenario y contexto donde se desarrollen para identificar qué estilo de participación es el que mejor se adapta a su contexto.

Si bien es deseable que los cuatro últimos peldaños fueran los más usados, la realidad indica que durante los

¹¹ Guía 1: Adolescencia y Participación en Herramientas para la participación adolescente, Palabras y Juegos. Oliver Quima, UNICEF 2006, pág. 54.

¹² Guía 1: Adolescencia y Participación en Herramientas para la participación adolescente, Palabras y Juegos. Oliver Quima, UNICEF 2006, Página 54.

últimos tiempos los tres primeros fueron los más usados en América Latina¹³.

Si bien es cierto que no es común encontrar actividades o proyectos educativos de participación adolescente del peldaño 4 en adelante en el ámbito de la enseñanza (particularmente en el contexto de la Administración Nacional de Educación Pública), existen experiencias educativas que estarían mostrando rasgos de una participación auténtica.

Mucho se ha mostrado de las dificultades que está afrontando la educación pública en Uruguay y en la región, pero poco se habla de la diversidad de experiencias de socialización y enseñanza que sostenidamente se desarrollan (aún en situaciones adversas) que implican acciones a favor de la participación en el uso más amplio de sus términos.

En algunos casos porque históricamente forman parte de sus razgos identitarios (tienen cultura de participación) pero en otros casos, recién comienzan a gestarse a instancias de proyectos y programas que intentan marcar un estilo de gestión que promueva la participación como herramienta de enseñanza para la concreción de otros derechos. En este último escalón se ubican programas de inclusión educativa que han surgido en estas dos últimas administraciones de gobierno

¹³ Guía 1: Adolescencia y Participación, Herramientas para la participación adolescente, Palabras y Juegos. Oliver Quima, UNICEF 2006, pág. 54

desde una mirada de la institución amplia en cuanto a la perspectiva de los derechos humanos en educación.

2. La variable participación analizada desde tres usos distintos en educación

La variable participación en el ámbito de la enseñanza propone la posibilidad de potenciar habilidades y capacidades de los adolescentes y jóvenes en lo que hace a su desarrollo como personas por un lado y como educandos por otro.

Según la diversidad de propuestas y acciones que están siendo desarrolladas desde los distintos programas y proyectos que se han venido impulsando desde hace un tiempo a esta parte, suponemos que la participación en sí misma, como valor social y puesta en práctica en actividades concretas, estaría siendo utilizada en tres sentidos o usos distintos:

- 1) Como un valor educativo para combatir la desvinculación educativa de los estudiantes al sistema formal.
- 2) Como un instrumento para mejorar la cultura en los centros educativos cualquiera sea su modalidad (formal o no formal).
- 3) Como un recurso para resignificar las capacidades del movimiento estudiantil. Si bien

estos tres usos se complementan y no funcionan aisladamente porque -uno tiene que ver con otro- deberíamos identificar algunas diferencias para ordenar el uso de este concepto.

Con respecto al primero de ellos, si se pensara la participación como un valor educativo para combatir la desafiliación educativa (fenómeno que lleva más de quince años en el país y que tiene como afirma de Armas, correlatos con las bajas tasas de finalización de la educación media ¹⁴) se la asume como una variable asociada al aprendizaje porque se vuelve un recurso que lograría modificar comportamientos en los alumnos que mejoraría sus trayectorias educativas y por tanto favorable para su desempeño curricular.

Como afirmara Kantor, Debora: *“La participación alude de alguna manera a lo humanista de la educación (ellos/ellas pueden) a la generosidad y la emancipación (podrán comprobar que ellos/ellas lo lograron) y a la responsabilidad ineludible del que educa (tengo un papel que desempeñar allí)”*¹⁵.

¹⁴ Un estudio de UNICEF en 2010, revelaba la existencia de un estancamiento en la tasa de egreso de educación media superior que ya lleva más de quince años, por lo que “la tasa de graduación de la educación media superior es del 39%. De Armas y Retamoso en Universalización de la educación media en Uruguay, situación que se mantuvo si se observa el documento presentado por De Armas para Plan de Acción de Juventudes, 2015-2025, titulado: desafíos de la Educación para Adolescentes y Jóvenes en Uruguay, página 86.

¹⁵ Kantor, Debora, Variaciones para educar adolescentes y jóvenes, Pág.109.

Sin embargo, parados desde este lugar, sabemos que el gobierno ha ensayado una batería de dispositivos educativo-sociales para tratar de revertir el problema de la desvinculación no con mucho éxito en términos de impacto: *“Uruguay en forma recurrente en los últimos treinta años ha ensayado diferentes formatos para la educación media que incluyeron un ciclo básico común hasta la edad de 14 años, ordenamientos curriculares por áreas en lugar de asignaturas, nuevos modelos de centro con docentes concentrados por turno y reformulaciones programáticas varias.*

Casi ninguno de estos cambios sobrevivió a sus autores lo que demuestra que las soluciones son lábiles en lo institucional y están ligadas a la circunstancia política macro que a los graves problemas que pretende resolver”.¹⁶

Es por estos motivos que encontrar mecanismos de retención en los centros educativos, para hacerlos atractivos a los jóvenes no es un tema menor. Como se menciona en el informe sobre desarrollo humano para el MERCOSUR, *“La capacidad de acción y cambio de los jóvenes son clave para el desarrollo humano en el*

¹⁶ Aristimuño, Adriana, ¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre práctica educativas en cuatro liceos de Montevideo, diciembre 2011, Pág. 16.

*MERCOSUR*¹⁷, dado que “promover la participación de adolescentes y jóvenes implica asumir que ellos pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos, elaboración de planes y por lo tanto intervenir en la gestión de proyectos que los identifica como destinatarios”.¹⁸

En segundo lugar, si se visualiza la participación como un canal para pensar en un modelo de centro educativo distinto, que incide en la cultura institucional de los centros educativos, se observan grandes avances a nuestro entender desde el momento que aparecen en la escena educativa, una amplia gama de espacios no formales en donde los adolescentes pueden desplegar sus capacidades y los adultos oficiar de facilitadores o bien llamados referentes de participación¹⁹.

El asunto será ver si realmente las nuevas figuras que se fueron desarrollando como espacios destinados para los adolescentes (nos referimos a los espacios curriculares

abiertos (ECA), los Espacios de Referencia entre pares del Programa Compromiso Educativo, las Mesas Representativas de Estudiantes, los Consejos de Participación, espacios destinados al Programa Mas Centro, por nombrar algunos) auspician como dispositivos para el desarrollo humano de los adolescentes y jóvenes o por el contrario, comienzan a perderse entre las urgencias de los centros educativos donde funcionan.

Buena parte de la academia, afirma entonces que la escuela se ubica como parte de este entramado moderno que sufre “la ruptura de los lazos que la articulaban funcionalmente” en la era de la modernidad para pasar a un nuevo escenario donde coincidiendo con Emilio Tenti Fanfani “*el sistema escolar va pareciéndose cada vez más a una galaxia de instituciones cada vez más autónomas, cada una con su inercia*”.²⁰

En el último de los puntos, analizando la participación como valor político en educación, habría que explorar en qué medida los movimientos estudiantiles en particular en enseñanza media, han modificado su comportamiento y de qué modo estos movimientos han favorecido a la construcción de una ciudadanía más activa y responsable en su rol de

¹⁷ Informe Desarrollo Humano MERCOSUR. Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, Prologo. PNUD (2010)

¹⁸ Kantor, Debora, Variaciones para educar adolescentes y jóvenes pág. 109.

¹⁹ Es notorio destacar que desde hace dos años el Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública ha nombrado a referentes de participación, docentes que cumplen la tarea de acompañar los procesos participativos de los adolescentes en los centros educativos.

²⁰ Tenti Fanfani, Emilio, capítulo del libro de Tiramonti G y Montes N: La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial/FLACSO, Buenos Aires 2009. Pp 53 a 69. ISBN 978-987-500-124-4.

delegados estudiantiles. Producto de las nuevas adolescencias, las demandas tecnológicas, el entorno particular en donde se produce el hecho educativo y la perspectiva del enfoque de derechos humanos, no es lo mismo el valor que tenían los movimientos estudiantiles hace dos décadas atrás que el valor que adquieren hoy en día.

A buena parte de los estudiantes les importa (y mucho) lo que está sucediendo hoy en sus liceos y proponen ideas para mejorarlo²¹.

De cierta forma existiría una tendencia a pensar que los adolescentes se están resignificando y lo estarían logrando gracias al nuevo escenario normativo- institucional y de contexto país que los ampara: *“resulta crucial reconocer que se está conformando un nuevo espacio público, real y virtual, y un sentido renovador de la política que atraviesa la cotidianidad de los jóvenes, en sus familias, en las calles, en la escuela, en el trabajo”*²².

Asociado a lo anterior, de acuerdo a lo que surge de los Encuentros Estudiantiles que año a año instrumenta el Consejo de Educación

Secundaria²³ es posible que el actual formato educativo de la escuela media en Uruguay, no estuviera del todo respondiendo a los intereses de los adolescentes y jóvenes. La participación es todo un aprendizaje y es por ello que cuando hablamos de participación debemos ubicarla temporalmente como un “proceso”. Están en juego, como advierte Quima Oliver, sobre todo en el adolescente *“aspectos como la autoestima, la tolerancia, la crítica, el auto reconocimiento como sujeto de derechos, el bienestar psicosocial”*²⁴ y es por tanto para ellos mismos, los adolescentes una búsqueda constante de su propio lugar.

Por estos motivos, visualizar este derecho, desde la dimensión institucional en ámbitos educativos podría darnos pistas a nosotros los adultos, del grado de participación que cumplimos como garantes de derechos de los adolescentes.

Podemos pensarlo como una “debilidad” de nuestra propia capacidad o por el contrario visualizarlo como una “oportunidad” para el fortalecimiento del desarrollo humano de los jóvenes.

Desde nuestra mirada, creemos

²¹ Ver testimonios de estudiantes en: En palabras de los estudiantes, Conteri, Carla y Rodríguez, Carmen, UNICEF – CES, 2012

²² Informe sobre Desarrollo Humano MERCOSUR (2010) Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, pág. 289

²³ Ver testimonios estudiantiles de educación media sobre “qué liceo queremos?” En palabras de los estudiantes, Conteri, Carla, Rodríguez Carmen, página 64 – 65, Serie Innovar en Educación, UNICEF 2012.

²⁴ Oliver Quima, Dichos y hechos de un derecho particular, la participación. Educación, Derechos y Participación, UNICEF, 2003, página 44.

que es una oportunidad ya que nos interpela en nuestras propias prácticas.

3. Claves para promover la participación en ámbitos educativos

Como ya hemos advertido en otros trabajos, *“el mayor desafío ahora es cómo hacer sostenible [las experiencias de participación] para que efectivamente se produzca un giro cultural a favor de la participación adolescente. Las repercusiones de este cambio deben apuntar a la reducción de los altos niveles de deserción en secundaria y a la conformación de una oferta educativa más atractiva y estimulante, en términos de aprendizaje y de integración para los adolescentes²⁵”*.

Luego de diez años de reflexionar en torno a la inclusión de la perspectiva de la participación en el ámbito educativo, el tema aún sigue estando vigente. Y lo está por el simple hecho de que para que este derecho este realmente garantizado como supone estarlo la Convención sobre los Derechos del Niño, requiere de cambios culturales que implican tiempos y espacios para abordarlos. Sin embargo, en carácter de “lecciones aprendidas”, podríamos volver sobre algunas “claves

para promover la participación²⁶ a las cuales deberíamos agregarle otras que suman a esta perspectiva de acuerdo al acumulado que se obtuvo:

- Aprender a participar supone un proceso que va más allá de la organización de actividades. Entran en juego las habilidades de los adolescentes, los métodos idóneos para desarrollarlas y también lo que los adultos pueden aprender de ellos. Si no hay tradición de participación, si las estructuras institucionales son rígidas pero hay cierta voluntad de cambio, el proceso será arduo, lento, pero no imposible.
- Asegurar el carácter voluntario de adultos y adolescentes en cualquier iniciativa que busque promover la participación. La obligatoriedad contradiría el espíritu del derecho contemplado en la Convención en su artículo 12.
- Introducir estrategias propias de la educación no formal en la estructura educativa formal. El abordaje desde la afectividad y el juego se comprobó en ambas etapas que contribuye a mejorar los vínculos entre adultos y adolescentes, a establecer relaciones horizontales, a facilitar la expresión y la creatividad de los adolescentes y, en definitiva, a un

²⁵ Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo, Informe del proyecto piloto 2003 – 2004, Oliver Quima y Conteri Carla, UNICEF, 2005.

²⁶ Claves para promover la participación, capítulo 3: Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo, Informe del Proyecto Piloto 2003 – 2004, Oliver Quima y Conteri, Carla, UNICEF, 2005.

aprendizaje más efectivo y atractivo.

- Tanto adolescentes como adultos deben conocer los derechos que postula la Convención sobre los Derechos del Niño, pero es a los adultos a quienes les corresponde la responsabilidad de guiarlos para que puedan ejercerlos libremente. Esto, en el campo de la participación, se traduce en asumir la función de orientadores, de facilitadores. Para ello es necesaria una formación que induzca a reflexionar sobre las actitudes adultas y a conocer mecanismos que apunten al desarrollo de las potencialidades de los adolescentes, contando con las herramientas adecuadas.
- Para legitimar el espacio de participación en el ámbito educativo se requiere formar en participación. Pese a que no hay un perfil del facilitador de participación adolescente, existen ciertas pistas que redundarían en volverlo sostenible en el contexto de los centros.
- Así como es indiscutible el rol atribuido a los docentes, el nivel de apoyo y compromiso de los equipos directivos de los centros se refleja claramente en los resultados de los procesos para la participación adolescente. Procesos de estas características deben contar con los recursos y el involucramiento

de todos los miembros que integran la colectividad educativa.

- Con respecto a la formación de docentes, es necesario encontrar el justo equilibrio entre la capacitación de carácter lúdico (que los ayuda a desestructurar respecto a su rol tradicional y a conocer nuevas técnicas) y la capacitación teórica (que contribuye a una mejor comprensión de lo que se espera de ellos, haciéndoles más fácil apropiarse de la propuesta y asumir un verdadero compromiso). Por un lado, hay una necesidad de espacios de análisis y aprendizaje y, por el otro, es preciso evitar que el exceso de componente lúdico provoque el rechazo e incluso el abandono de algunos adultos que consideran el juego como «improductivo», en contraposición a la «productividad» de lo académico.
- La perspectiva de derechos en el ámbito educativo podría incluirse desde los institutos y centros de formación docente, así como actualizando en derechos a los docentes que están en ejercicio. En forma complementaria (teniendo en cuenta la importancia de la cultura institucional en la eficacia de los centros), podría pensarse en alternativas como la flexibilización del currículo, que legitimen los espacios de participación en el ámbito del aula,

de la institución y del sistema²⁷.

Reflexiones finales en torno al concepto, usos y claves de participación

Analizar el efectivo cumplimiento de este derecho en los ámbitos educativos formales y no formales, promovería la posibilidad de “ordenar” los usos que actualmente se le están atribuyendo a la participación desde el desarrollo de los distintos programas y experiencias que utilizan este derecho, como herramienta conceptual para sus diseños y para su aplicación práctica en actividades.

Sabemos que esta mirada aquí propuesta en cuanto a los usos de la participación, es una de las tantas otras que pueden desplegarse. Sin embargo, podría contribuir a continuar colocando el tema en la agenda pública.

De hecho, resulta crucial, lograr consensos y avances sobre el lugar que ocupan los adolescentes y jóvenes y cuál es su nivel de aporte en la agenda de la política educativa nacional asumiendo que: “la temática de la juventud sigue siendo un debe en la agenda de estos países y se deberá “buscar mecanismos de retención en las fases de auge económico para que aquellos jóvenes que se anotaron en

período de crisis no dejen la escuela en cuanto logran conseguir empleo²⁸”.

Sin embargo, cierto es que aunque muy lentamente, se están refundando los espacios y tiempos para la escucha de los adolescentes y jóvenes con los distintos dispositivos que se están promoviendo tanto desde los ámbitos formales como no formales de la educación. Desde un tiempo a esta parte, se han desarrollado experiencias de formación para docentes de educación media y proyectos educativos en clave de participación, como parte de este nuevo escenario que integra hoy el mundo de la participación adolescente en ámbitos de enseñanza.

Es con ellos y para ellos que debería de pensarse una nueva institucionalidad democrática en educación que continúe considerándolos sujetos de derechos con propuestas, ideas y sobre todo con una particular forma de ver el mundo que posiblemente complemente nuestros puntos de vista adultocéntricos.

Asumirlos como protagonistas del quehacer educativo, significa asumir que ellos tienen la palabra y es para ellos que toda la arquitectura institucional debería desplegarse.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones y a su vez, destacando el

²⁷ Claves para promover la participación, capítulo 3: Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo, Informe del Proyecto Piloto 2003 – 2004, Oliver Quima y Conteri, Carla, UNICEF, 2005.

²⁸ Informe sobre Desarrollo Humano MERCOSUR (2010) Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, Pág. 75.

lugar que ocupa la variable participación en el Enfoque de Desarrollo Humano del PNUD, ¿Son genuinas las herramientas de participación que actualmente están siendo utilizadas por los adultos para hacer efectivo este derecho en el ámbito educativo?, ¿Realmente la opinión de los estudiantes es tomada en cuenta? ¿Podría pensarse en que los dispositivos de participación dispuestos por los distintos programas y proyectos desarrollados en los escenarios educativos, están contribuyendo efectivamente al ejercicio de este derecho?

Todas estas preguntas, requerirán una respuesta acorde con las nuevas exigencias que también, por otro lado presenta el entorno educativo.

Más aún si entendemos que la ampliación de agencia juvenil al cual hicimos referencia al comienzo de este artículo, incluye *“tanto el poder efectivo como el control directo, es decir, que incluye no sólo la agencia individual, sino también lo que uno puede hacer como miembro de un grupo, colectividad o comunidad política”*.²⁹

Por esto, coincidiendo con las expresiones del informe de desarrollo humano: *“la institucionalidad pública debe dar pasos más decididos en la consagración de derechos y la elaboración de políticas específicas para los jóvenes”*³⁰ y por otro lado: *“La participación no debería circunscribirse al ámbito educativo, que en este caso la propulsa. Cualquier iniciativa de esta clase es posible de ser difundida y tener eco en el ámbito familiar del adolescente o en su comunidad. Esto supone también involucrar a otros actores como medida para la defensa de los derechos y la expresión de los adolescentes”*.³¹

²⁹ Extraído de “El enfoque de desarrollo humano y las capacidades”. Maestría en Desarrollo Humano FLACSO Argentina.

³⁰ Informe sobre Desarrollo Humano MERCOSUR (2010) Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, Pág. 266.

³¹ Claves para promover la participación. Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo, Informe del proyecto Piloto 2003-2004, Oliver Quima, Conteri, Carla, UNICEF 2005, pág. 87.

Referencias Bibliográficas

ARISTIMUÑO, ADRIANA: “¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?” Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo, diciembre, 2011.

CORONA, YOLANDA, STOOPEN MORFÍN MARÍA: “Dialogo de saberes sobre participación infantil”. UNICEF México, Primera edición diciembre, 2001.

CONTERI, CARLA / RODRÍGUEZ CARMEN: “En palabras de los estudiantes, Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Secundaria”. Serie Innovar en Educación, UNICEF – CES, 2012.

DE ARMAS, GUSTAVO: Artículo: “Desafíos de la Educación para Adolescentes y Jóvenes en Uruguay”. página 86, en compendio de Estudios para Plan de Acción de Juventudes 2015-2025, MIDES-INJU, Uruguay.

DE ARMAS Y RETAMOSO: “La Universalización de la Educación Media en Uruguay, Tendencias, asignaturas pendientes, retos a futuro”. UNICEF, Uruguay, diciembre, 2010.

GAIRÍN, JOAQUÍN: “Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas”.

IPE-UNESCO: “Educación Secundaria en la región, ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?” <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>

KANTOR, DEBORA: “Variaciones para educar adolescentes y jóvenes”. Buenos Aires. Argentina, Del estante Editorial. Edición, 2008.

OLIVER, QUIMA (COMPILADORA): “Herramientas para la Participación Adolescente. Palabras y Juegos. Cinco Guías y Cinco Películas”. UNICEF Uruguay, 2006.

OLIVER, QUIMA Y CONTERI, CARLA: “Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo, Informe del proyecto piloto 2003 - 2004”. UNICEF, Uruguay, 2005.

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

SEN, AMARTYA: *La libertad individual como compromiso social. “Desarrollo y Libertad”*. Editorial Planeta, 2000.

TENTI FANFANI, EMILIO, ARTÍCULO EN TIRAMONTI G Y MONTES N: “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Manantial/FLACSO, Pp 53 a 69. ISBN 978-987-500-124-4. Buenos Aires, 2009.

TIRAMONTI, GUILLERMINA, DIR: “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la educación media”. Homo Sapiens, FLACSO Buenos Aires, 2011.

UNICEF, ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2011: “La adolescencia una época de oportunidades.” febrero 2011.

UNICEF, URUGUAY: “Convención sobre los Derechos del Niño”, 2006.



Educación de jóvenes y adultos: aportes a la pedagogía social

Lic. Patricia Banchemo¹

La Ley General de Educación (N° 18.437) vigente promueve el Derecho a la Educación y establece el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) como principio rector y como base en la responsabilidad del Estado en su rol de garante del desarrollo de una educación de calidad para todos.

Por otra parte y desde 1990 hasta el presente, han tenido lugar una serie de acontecimientos de impacto internacional y de gran relevancia en la región, que en su conjunto, han favorecido la visibilidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y han ido profundizando el compromiso político e institucional de Uruguay, con el tema como parte del campo educativo². Como resultado de tales acciones, se han firmado y ratificado una serie de recomendaciones y acuerdos que marcan avances y desafíos aún por alcanzar, a nivel de política educativa.

Luego de desplegar un interesante proceso de diálogo interno, a los efectos de generar el informe país (2007 – 2009), Uruguay participa de CONFINTEA VI en Belem. En este proceso tienen un rol protagónico el Ministerio de Educación y Cultura y las principales instituciones vinculadas al campo como el Ministerio de Desarrollo Social, la Dirección Sectorial de Adultos (ANEP), el Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE), la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina (REPEM), la Universidad de la Tercera Edad (UNI 3), Consejo de Educación de Adultos de América Latina – Uruguay (CEAAL).

¹ Patricia Banchemo es Licenciada en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UDELAR). Se encuentra iniciando la tesis de grado de la Licenciatura en Psicología UDELAR. Ha realizado cursos de la especialización en Políticas Sociales (UDELAR) y un Diplomado en Gestión Educativa (FLACSO). Trabajó como educadora referente con Adolescentes y Familias en barrios carenciados en el ámbito de las ONG's. Ha sido coordinadora de un Aula Comunitaria (Programamixto –Formal, no Formal- de acceso a Ciclo Básico) en la zona periférica de Montevideo y desde hace cuatro años es la responsable del Programa Aprender Siempre dependiente del Área de Educación no Formal de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay

² “La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990); el Informe Educación para el Siglo XXI elaborado por la Comisión Delors (1996); la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) V (Hamburgo, 1997), el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000) y la CONFINTEA VI (Belém do Pará, 2009)”. En: UIS – UNESCO (2013): Nunca es tarde para volver a la Escuela. Resultados de la encuesta del UIS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe. Canadá.

Este hecho inicia un proceso de 10 años de diálogo interinstitucional a favor de la educación de personas jóvenes y adultas, que adquiere en la actualidad la figura de **Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas**³. Sus objetivos generales comprenden: generar visibilidad y sensibilización en torno a la temática y establecer mecanismos de seguimiento y monitoreo de los avances en torno a la política EPJA en nuestro país.

Paralelamente y también como parte de este proceso de gradual compromiso con las políticas EPJA, Uruguay promueve y forma parte de la creación de **Red Iberoamericana de Educación de Jóvenes y Adultos**, conformada por los Ministerios o Secretarías de Educación de los países Iberoamericanos. Dicha Red se conforma a los efectos de promover *“el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de educación de personas jóvenes y adultas desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como medio para lograr la inclusión educativa y social, la participación democrática, y así contribuir a mejorar la calidad de vida y los procesos de transformación social que requieren nuestros pueblos”*⁴

³ Creado por Resolución Presidencial en el año 2010 e integrado por las instituciones ya mencionadas: MEC- MIDES- ANEP- CONENFOR- UDELAR- CEAAL- ICAE- RE- PEM- UNI3. Recuperado en www.epja.gub.uy 16/07/14

⁴ Recuperado en www.epja.gub.uy 16/07/14

En tanto concepto clasificador de prácticas educativas, EPJA reúne un campo de experiencias educativas, sociales y culturales heterogéneas, que tienen como sujetos destinatarios a personas jóvenes y adultas. La intencionalidad educativa se suele agrupar en torno a finalización de ciclos formales, de alfabetización y de formación técnico-profesional, sin embargo existe un abanico diverso de propuestas de participación y aprendizaje que pueden agruparse dentro del conjunto de prácticas educativas orientadas a la construcción de ciudadanía.

“La comprensión del papel de la educación de personas jóvenes y adultas ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo. Superando anteriores concepciones, hoy, en el contexto de un aprendizaje a lo largo de la vida, se percibe como una clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI”.(UNESCO-UIS; 2013, 6)

Si bien en la Ley General de Educación, la educación de personas jóvenes y adultas figura como un área de trabajo dentro de la educación no formal (art. 37), esta perspectiva se amplía al colocar, mediante la misma ley, el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida como principio rector de las políticas educativas. Es necesario pensar la educación como un medio para construir

ciudadanía-haciendo ciudadanía⁵. Los espacios educativos no formales promueven un vínculo horizontal con el saber y problematizan áreas de la vida cotidiana de gran interés para los participantes⁶ por lo que resultan ser un testimonio *per se*, de su potencial como herramienta de cambio social y cultural.

Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Se utilizan una serie de términos de manera indistinta: “educación a lo largo de la vida”, “educación de personas jóvenes y adultas”, “educación de adultos”, “alfabetización”, “educación básica de adultos”, “educación permanente”⁷, etc. Esta situación deja al descubierto la necesidad de espacios donde generar un debate profundo que facilite la construcción conjunta, entre distintas organizaciones y programas

⁵ A través de la Dirección de Educación, el Ministerio de Educación y Cultura desarrolla el Programa Aprender Siempre, que ofrece espacios educativos de carácter flexible que promueven el valor del aprendizaje a lo largo de la vida. Además organiza anualmente el Festival de Aprendizajes que mediante la celebración y el intercambio entre aprendientes, como modo de promover una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, entendiendo que la participación en espacios de aprendizaje, promueve el crecimiento personal y el desarrollo humano, construyendo convivencia y diálogo social.

⁶ Lengua de Señas, recetas de cocina, danzas, técnicas teatrales, juegos, primeros auxilios, técnicas literarias, informarse sobre un tema, planificar y ejecutar un proyecto, etc.

⁷ Se suele adjudicar esto a problemas de traducción en la elaboración de documentos que recorren el mundo (Torres, 2009- Rivero et al; 2013) pero además del riesgo de minimizar el debate, estas explicaciones, llevan ya más de tres décadas.

que ofrecen educación para jóvenes y adultos, de nuevos consensos sobre la materia que permitan capitalizar los logros alcanzados y aprender de los errores cometidos.

Uruguay no está exento de las dificultades conceptuales, operativas y políticas que caracterizan a otros países de la Región⁸. Si bien, en los hechos, tiene lugar un importante número de espacios de trabajo educativo, social y cultural, provisto por distintas organizaciones, programas y proyectos que hacen educación de personas jóvenes y adultas (Relevamiento de FCS-MEC)⁹, al hablar de educación de adultos, como se ha dicho, las experiencias continúan agrupándose en categorías referidas a alfabetización, educación para el trabajo y educación formal.

El término EPJA se utiliza en referencia a una perspectiva en política educativa que tiene una determinada población objetivo, independientemente de las metodologías, estrategias, e instituciones que la implementen (formal, no formal, público, privada, etc).

El término “aprendizaje a lo largo de la vida” refiere a un paradigma desde el cuál pensar y organizar al sistema educativo y al mismo tiempo

⁸ UIS – UNESCO (2013): Nunca es tarde para volver a la Escuela. Resultados de la encuesta del UIS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe. Canadá. Pag 62.

⁹ Disponible en <http://www.epja.gub.uy/innovaportal/v/43140/26/mecweb/relevamiento>. (21/07/14)

refleja una concepción de sujeto como centro (a lo largo y ancho de su vida) de las políticas educativas que caracterizan a una sociedad.

“la creciente aceptación y uso del principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida para enmarcar los programas de educación constituye una tendencia positiva y muestra una creciente coincidencia de la naturaleza integrada de los diferentes formatos y modalidades de la educación” (UNESCO – UIL; 2013, 62).

En el caso de Uruguay, el escaso avance en la conceptualización no se corresponde con el estado fermental que atraviesa la Educación en su conjunto. El marco político e institucional que ubica al aprendizaje a lo largo de la vida como pilar de la Educación y a la Educación No Formal como parte del Sistema Nacional de Educación Pública, sugieren que la sociedad uruguaya ha comenzado a transitar un proceso de cambio a nivel educativo que promueve la centralidad del sujeto en el diseño y la implementación de políticas educativas.

La sociedad uruguaya parece estar atravesando entonces, un proceso de transición entre paradigmas educativos, no solo en el sentido de ubicar al sujeto como centro del Sistema Educativo sino al instalar un fuerte compromiso de la Educación con el desarrollo humano, social y cultural del país.

Por este motivo, cabe agregar que esta “*centralidad del sujeto*” debe acompañarse de un proceso sostenido de construcción cultural, político, institucional, etc. que permita a la sociedad en su conjunto apropiarse del giro político y pedagógico que transita, sin invisibilizar la responsabilidad del Estado como garante en la construcción de las condiciones que hagan posible la más amplia participación de los sujetos.

Problemas de identidad

Dentro del propio campo, no existe acuerdo sobre las edades que comprenden las prácticas EPJA. Es frecuente encontrar programas dirigidos a jóvenes de 14 o 15 años, otros a partir de los 20 años, así como proyectos que atienden a las personas hasta los 60 años y otros hasta el final de la vida.

Por otra parte, muchas organizaciones o programas EPJA en ocasión de ser consultadas durante la elaboración del informe Uruguay ante Global Report on Adult Learning and Education (GRALE- UNESCO)¹⁰, manifiestan no considerarse actores educativos o vinculados al campo educativo para jóvenes y adultos, desestimando dichas estrategias como parte de la gestión y el desarrollo de acciones.

Por su parte, las personas

¹⁰ Uruguay ha participado en los últimos dos Informes GRALE. Por más información es posible visitar: <http://www.unesco.org/es/confinteavi/grale>

adultas no se perciben a sí mismas como potenciales destinatarias de las políticas educativas sobre todo aquellas que tienen niveles educativos medios y bajos y dentro de éstas, especialmente aquellas que hace muchos años no participan de un espacio educativo. Esta toma de distancia se profundiza cuando la oferta se orienta al conjunto de prácticas de ciudadanía.

A pesar de encontrarse en un momento de transformación, existe un imaginario con fuerte arraigo en nuestra sociedad que vincula el *aprendizaje* a determinadas edades o etapas de la vida que distan de la edad adulta. Al mismo tiempo, la educación dirigida a personas jóvenes y adultas, como se ha dicho, se concentra en la formación para el trabajo, la lecto-escritura o la culminación de ciclos educativos, con lo cual se reproduce el imaginario que opera como limitante hacia una visión ampliada del aprendizaje.

De acuerdo al informe realizado en 2009 por Rosa María Torres, en muchos países de la región, los ministerios de educación son los encargados de ofrecer políticas educativas dirigidas a jóvenes y adultos y en general se suman algunas organizaciones internacionales. En ambos casos, el financiamiento de la política suele estar sujeto a intereses diversos no estrictamente asociados a los impactos de la propia política educativa sino a intereses políticos coyunturales.

Sin desconocer los soportes institucionales y el impulso que los mismos significan para el desarrollo concreto de estrategias y acciones, el campo de prácticas EPJA carece aún de visibilidad social y valoración política real y de fondo. Esto se ve reforzado por esa dificultad ya mencionada del campo de reconocerse a sí mismo y por ende, por la limitación que ello supone para definir un lugar de prioridad dentro del Gasto Público como parte de la Educación.

Los financiamientos internacionales y los presupuestos nacionales, priorizan la alfabetización y la educación formal de jóvenes, limitando las posibilidades reales de la Educación, de aportar a lo largo y ancho de la vida de los sujetos y de obtener por esa vía, investigaciones y estudios que otorguen fundamentos hacia una mayor inversión.

Por otra parte, *“aunque generalmente se reconoce que la EPJA atraviesa a diferentes sectores y ministerios, la información estadística y financiera en torno a ésta, rara vez está disponible más allá del ‘sector educativo (...) La percepción tradicional de la educación de adultos como remedial, compensatoria y de ‘segunda oportunidad’ para los pobres continúa predominando en la región”* (Torres, 2009, 15-20)

En Uruguay, el Ministerio de Educación y Cultura no incluye datos vinculados a EPJA en el Anuario Estadístico a pesar

de ofrecer diversas propuestas educativas, culturales y sociales dirigidas a población joven y adulta¹¹.

Como contrapartida de este problema *identitario*, en el campo EPJA se destaca su capacidad de innovar metodológicamente y de desarrollar estrategias flexibles que se adapten a los más diversos contextos. “*La EPJA en América Latina ha representado, a lo largo de la historia, una fuente privilegiada de innovación y experimentación, y un área de la educación especialmente sensible a los problemas de la pobreza y la marginación*” (Schmelkes, 2008; Torres, 2009, citado en Rivero, 2013).

Aspectos técnico-pedagógicos

Todas las personas aprenden durante toda la vida, al margen de si asisten o no a centros educativos formales porque “*el aprendizaje se inicia incluso antes del nacimiento, en el útero materno, y [...] aprendemos no sólo en la vigilia, sino también mientras dormimos*” (Torres, 2013,39).

Es posible aprender siempre, en todos los ámbitos por los que se transita (instituciones educativas, familia, barrio, grupos humanos, etc) y a través de los medios más diversos (medios de comunicación, reflexión, arte, juego, etc). Esta convicción teórica, define la

formulación de políticas educativas y supone una re-conceptualización del paradigma tradicional de la Educación Pública ligada a etapas determinadas de la vida y de acuerdo a un criterio de obligatoriedad (primera infancia y niñez principalmente). En las sociedades actuales las condiciones de vida exponen a los sujetos a desarrollar múltiples roles y afrontar diversos desafíos cotidianamente, sin perder la capacidad de *adaptación activa a la realidad*¹².

“*Los objetivos que persigue son el desarrollo de la autonomía y el sentido de la responsabilidad de las personas y comunidades para reforzar las transformaciones culturales, sociales y económicas, así como promover la coexistencia, la tolerancia y la participación. Aprender a través y para la vida es la máxima en que se asienta la nueva concepción en este campo*” (Capdevila, Sanz; 2009,64).

A la hora de comprender el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, es necesario incorporar otros elementos. La búsqueda de la *Transversalidad* como enfoque técnico en la construcción de políticas educativas (y políticas públicas en general) acordes a la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, conducen a considerar la *Integralidad* como componente esencial de las propuestas pedagógicas en sí y de

¹¹ Programa Aprender Siempre, Educación en Cárceles, Alfabetización Digital, Ciudadanía Cultural, Fábricas de Cultura, etc.

¹² Criterio de Salud propuesto por Pichón Rivière precursor de la Psicología Social rioplatense.

las políticas de las que forman parte¹³. A la luz de los principios establecidos en la LGE, Integralidad - Transversalidad aparece como un par in-disociado en el proceso de respuesta política e institucional ante determinadas necesidades sociales y colectivas¹⁴.

La implementación de políticas educativas integrales requiere la identificación de aquellos obstáculos vinculados a la cultura institucional, erradicando la visión sectorial que caracteriza el sistema público uruguayo pero también construir en/ con los sujetos la percepción de que la participación es un mecanismo real de transformación social. Esto implica la defensa y exige la construcción de espacios sociales que promuevan y motiven el ejercicio ciudadano, creando un cambio cultural profundo.

La mirada pedagógica debe ser un componente de todas aquellas políticas públicas y sociales que operan en la realidad social de los sujetos. En este sentido las prácticas de EPJA pueden ser definidas desde

una concepción que trascienda las dicotomías institucionales, teóricas y políticas, arribando a concepciones que vinculen la educación al desarrollo de *intervenciones socio-educativas integrales*. “*Se trata de un proceso de interferencia e influencia [pedagógica y política] que persigue la transformación educativa y social orientada hacia la construcción de realidades que procuren la autorrealización colectiva*”. (Capdevila, Sanz; 2009,57).

La educación no formal ofrece condiciones ideales para promover el ejercicio participativo y la construcción de espacios de aprendizaje con alta pertenencia comunitaria. Su propuesta pedagógica favorece la expresión de los sujetos y la promoción de aprendizajes vinculados a los intereses y preocupaciones cotidianas.

Existen incontables experiencias de fracaso en la ejecución de políticas sociales que carecen de un enfoque socio-educativo porque no logran establecer espacios de retorno, reflexión y diálogo con la población objeto de su intervención. La financiación de tales experiencias se termina sin alcanzar los logros esperados y ello justifica, de suyo, el retiro de los fondos para nuevas intervenciones.

De este modo la transversalidad y la integralidad no son solamente pilares de la estrategia de gestión sino un elemento técnico-pedagógico para

¹³ Dentro de los aspectos que hacen a la integralidad se incluye el desarrollo de una perspectiva de género, de responsabilidad ambiental y una necesaria mirada intergeneracional en un país envejecido como punto de partida de toda propuesta educativa que pretenda llevar adelante transformaciones de orden cultural y social en la sociedad.

¹⁴ El criterio de las 4a ofrece otras herramientas para la planificación de política educativa que debe ofrecerse considerando su Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. Ver Rosa María Torres en: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. III Educación no Formal. Una oportunidad para aprender. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2009). p165.

trabajar en la consecución de impactos significativos mediante la educación de personas jóvenes y adultas.

Agentes y Sujetos: la construcción de desafíos compartidos

Asumir una visión de la educación centrada en el sujeto que aprende, donde la flexibilidad y la horizontalidad son las bases del encuadre pedagógico, implica modificar la visión sobre la finalidad de la educación que no es ya el saber en sí, sino que busca promover una actitud abierta al aprendizaje sintetizada en la expresión “aprender a aprender” y al mismo tiempo, afectar el tipo de relacionamiento de los sujetos con sus entornos mediante el “saber dialogar”.

Esto supone en cierta medida una transformación en la mirada sobre la pedagogía que se propone explícitamente favorecer el cambio social; las distintas etapas de la vida del ser humano, encuentran en el aprendizaje un puente de diálogo y de convivencia. ¿Qué es la educación sino un espacio de construcción de actitudes nuevas ante las experiencias cotidianas?.

Si bien la educación promueve aprendizajes, los aprendizajes dependen de los sujetos. En este sentido, surge la necesidad de ahondar en la reflexión sobre una serie de conceptos que parecen estar en la base de esta

educación orientada a la construcción de ciudadanías.

Se integran planteos de José Luis Rebellato (2000) en torno a la pregunta ¿qué es Ser Sujeto?. Sus respuestas se orientan a encontrar señales que permitan a distintos actores sociales, realizar prácticas sociales transformadoras y constructoras de autonomía, en diálogo problematizador con los sujetos sociales. Su incorporación en este artículo, se vincula a la propia noción de sujeto social que el autor apoya en cuatro dimensiones: poder elegir, ser autónomo, ser con otros, y experimentar la propia contradicción.

En consonancia con dichos planteos, Jacques Delors, en ocasión del Informe elaborado en el año 1996¹⁵, establece cuatro pilares de la educación que resultan de suma importancia a la hora de pensar en propuestas educativas EPJA así como de evaluar sus impactos.

A partir de esta integración de aportes, se ensayan algunas elaboraciones sobre los desafíos compartidos en educadores y aprendientes cuya búsqueda constituye la base del paradigma educativo del aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, se establecen paralelismos entre el sujeto de la educación y el agente

¹⁵ “La educación encierra un tesoro”. INFORME A LA UNESCO DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. Ed. UNESCO. París.

Cuadro 1

Áreas	Agente Educativo – Delors	Desafíos Compartidos	Rebellato – Sujeto	Intencionalidad
Actitud ante el aprendizaje (Cultura)	Saber Conocer: Dominar la manera en que se aprende y los espacios en donde ello se obtiene	Aprender Cosas Nuevas	Ser Sujeto es Poder Elegir	“Aprender a Aprender”
	Saber Hacer: La aplicación del conocimiento adquirido	Participar	Ser Sujeto es Ser Autónomo	
Relacionamiento con el entorno (Ciudadanía)	Saber Convivir: Relación con “el otro”	Respetar	Ser Sujeto es formar parte de comunidades y tradiciones dialógicas	“Saber Dialogar”
	Saber Ser: Tener convicciones y ser coherente con ellas	Expresar	Ser Sujeto es vivir la experiencia de la contradicción (yo múltiple)	

(Cuadro de elaboración propia).

de dichos procesos, en el entendido de que ambos protagonizan una relación educativa de base transformadora y deben proponerse determinados desafíos que consolidan aprendizajes significativos.

Considerando al aprendizaje a lo largo de la vida como paradigma político ideológico que sustenta una pedagogía social y crítica, sinérgica con las estrategias educativas EPJA, es posible considerar que las mismas se orientan a generar cambios en dos grandes áreas

de la vida de los sujetos¹⁶. Por un lado, el sujeto como emergente cultural que aprende y hace y por medio de esas experiencias desarrolla una determinada actitud ante el aprendizaje, en un tiempo y en un contexto determinado; por otro lado, el sujeto social que es y convive con otros, a los que respeta y ante los que se expresa, y con los cuáles, de ese modo, construye ciudadanía. Estos aspectos resultan indisociables en la práctica y su planteo por separado es útil únicamente a los fines expositivos.

¹⁶ Se toma como referencia para estas afirmaciones el resultado de las evaluaciones cualitativas desarrolladas con participantes (entrevista grupal), estrategia implementada en el marco del Programa Aprender Siempre.

Finalmente, se proponen dos grupos de intencionalidades propias de esta concepción, por un lado “aprender a aprender” como la matriz de una actitud ante el aprendizaje, vital para el desarrollo de un ciudadanía activa y responsable y por otro, el “saber dialogar” como un resultado de la participación en espacios educativos pero también como un modo de vinculación con el entorno.

Uno de los aspectos de mayor relevancia que esta lectura pedagógica, radica en su coherencia con la pretensión de promover aprendizajes a ambos lados de la relación educativa. Mientras el educador conserve la capacidad de aprender (inquietud de sí) existen condiciones para promover el aprendizaje en los sujetos de su acción.

En lo que refiere a la actitud ante el aprendizaje, el paradigma ALV ofrece condiciones para el desarrollo de la capacidad de elegir, principio básico de la participación y en mayor medida de la propia autonomía. Por este motivo se plantea la importancia de que los sujetos (educador y/o aprendiente) desarrollen la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida: una actitud de permanente apertura al aprendizaje y de búsqueda activa de lo nuevo, lo desconocido.

El cuadro pone de manifiesto la importancia de la educación como marco para la participación y del aprendizaje como medio para construir ciudadanía. Por este motivo, las políticas, programas

y proyectos que generen intervenciones socio-educativas deben ser capaces de desplegar, en su articulación, una variada oferta social, educativa y cultural que garantice a los sujetos la posibilidad de ejercer sus derechos ciudadanos: elegir, expresar, aprender a lo largo de su vida. Resulta lógico imaginar que en esta tarea existen para agentes y sujetos de la educación, desafíos compartidos:

- 1- Aprender cosas nuevas: partiendo de una toma de conciencia del no-saber, fundante de la necesidad de vincularse a la experiencia de aprendizaje, la apertura al aprendizaje a lo largo de la vida, se sintetiza en una actitud de apertura al diálogo con la realidad, a darse el permiso de transformar y ser transformado por la experiencia y por el otro.
- 2- Participar: la participación es un concepto complejo que involucra distintos niveles de exposición y protagonismo, sin embargo, tanto en lo que refiere al educador, desplegando un saber-hacer educación, como el sujeto que se vuelve autónomo en la medida en que no espera recibir un saber sino que lo construye con otro; ambos trabajan a favor del reconocimiento de sus propios saberes y de lo que son capaces de hacer juntos.
- 3- Respetar: El respeto por el acervo cultural, la ideología y los valores

de aquellos con quienes se dialoga es la base de todo proceso de intercambio social y cultural. Respetar es el primer paso en el proceso de ser respetado. El proceso de aprendizaje, depende en gran medida de considerar que quien enseña aprende y quien aprende enseña.

- 4- Expresar: los períodos más oscuros de las sociedades se relacionan con la imposibilidad de expresar las propias opiniones, las discrepancias, los valores. Respetar y expresar son aspectos indisociables de la vida en democracia y de la construcción de sociedades más justas.

El diálogo es fuente y motor de la integración social y resume una gran intencionalidad del aprendizaje a lo largo de la vida. El diálogo humano y social, en su definición concreta de intercambio cotidiano entre personas, es una herramienta esencial para la convivencia y la vida en general. Pero también el diálogo es un modo de relación con la propia realidad, acorde a las exigencias de este tiempo: diálogo con la información, con el pasado, con el futuro, con otros, con las tensiones, con el vacío, con los saberes, etc.

En una situación de diálogo, los interlocutores se comunican con la intención de expresar y participar, respetando las opiniones de todos, especialmente las contrapuestas,

para arribar conjuntamente a nuevos aprendizajes que les permitan hacer aquello que inicialmente no se sentían capaces de hacer. ¿no es este el sentido preciso que tienen los espacios educativos, culturales y sociales dirigidos a personas jóvenes y adultas?

“El diálogo como crecimiento personal y relación con los demás. El diálogo es necesario para vivir como personas, para vivir con otras personas, para convivir. Es un elemento básico en el crecimiento personal y de relación, también es imprescindible en los procesos democráticos, intercambios culturales, problemas ocasionados por la globalización y la pluralidad de culturas. La plenitud del diálogo se consigue al conversar auténticamente para mostrar lo que se piensa y siente, y se respeta lo que el otro siente y dice, para aprender y pactar lo conveniente aunque no coincida siempre con lo que interesa de una forma particular.(...) el saber dialogar es una capacidad básica para todo ser humano y (...) precisa de un aprendizaje. (Capdevila, Sanz; 2009,94)

Aprender cosas nuevas, participar, respetar y expresar, en tanto apuestas o desafíos mutuos, en el marco de una relación educativa, materializan los cuatro pilares de la educación citados, ubicándose como posibles indicadores de calidad en relación a las propuestas educativas.

Un sujeto que dialoga con su entorno, con las generaciones precedentes, con las nuevas exigencias, es un sujeto que puede hacer frente críticamente, a las demandas de adaptación permanente que caracterizan a las sociedades actuales. Se trata en definitiva, de construir otros modos de relacionamiento que en su re-definición habiliten el ejercicio del cuestionamiento de lo cotidiano y promuevan la transformación social como parte constitutiva de la vida en sociedad.

Abogar por el valor de aprender siempre y en todos los contextos, aparece como un eje central en la transformación de la sociedad: ¿cuál es el lugar del Estado, de las políticas y las instituciones educativas en la defensa y promoción de este derecho?, ¿cuál es el lugar que cabe esperar ocupen los sujetos, en la construcción de tales políticas?, ¿en qué sentido ello favorece la construcción de sociedades con altos niveles de equidad, justicia social y participación?

Generar una mayor sensibilización y comprensión de las temáticas asociadas a estas discusiones y al campo EPJA en general, ofrecerá mejores condiciones para promover acciones y estrategias educativas tendientes a la transformación social. Aportar en este sentido, ha sido la motivación principal del presente artículo.

Referencias Bibliográficas

- CAMORS, J:** “*Educación no Formal.*” Política Educativa del MEC 2005-2009 pp23-38.
- CAPDEVILA, M.L: SANZ, M.A (COORDS):** “*Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodologías.*” NARCEA – UNED. España. 2009.
- DELORS, J: (1996):** “*La educación encierra un tesoro*”. INFORME A LA UNESCO DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. Ed. UNESCO. París. 1996.
- FREIRE, P:** “*Educación y Cambio.*” 4ª Edición. Ed Búsqueda. Bs. As.1987.
- LONGWORTH, N:** “*El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI.*” Paidós. Barcelona. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN:** “*Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. III Educación no Formal. Una oportunidad para aprender.*” 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN EDUCACIÓN NO FORMAL:** Lugar de conocimientos. Selección de textos. Montevideo. 2013.
- REBELLATO, J.L:** “*Ética de la Liberación.*” Ed. Nordan-Comunidad. Mdeo.2000.
- SIRVENT, M.T:** “*Re-conceptualizando la Educación no Formal.*” En: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación (2009). Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. III Educación no Formal. Una oportunidad para aprender. Pp111-139. Montevideo.
- TORRES, R.M:** “*De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis de Reporte Regional*”. UNESCO- UIAL- INEA. Hamburgo. 2009.
- TRILLA, JAUME:** “*Otras educaciones. Animación socio-cultural, formación de adultos y ciudad educativa.*” Ed. Anthropos. Barcelona. 1993.
- UNESCO – UIL:** “*Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización.*” Alemania. 2013.
- UNESCO– UIS:** “*Nunca es tarde para volver a la Escuela.*” Resultados de la encuesta del UIS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe. Canadá. 2013
- VALDES, R ET ALL: (COORD):** “*Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad.*” OEI – UNESCO. Octubre 2013.



¿Es relevante incorporar la perspectiva de género en Educación?

Lic. Tamara Gutiérrez Lorenzo¹

“...Ay...allí tendido sobre el pasto, que pequeño, que insignificante parecía ese pensamiento mío...”
[Woolf, 2013:10]

La Ley General de Educación promulgada en nuestro país en 2008 implica un destacado avance en materia de derechos humanos para el conjunto de la población, siempre en la medida de que aquello que se expresa en la letra, pueda efectivamente garantizarse. Estamos entonces en un tiempo histórico y un marco jurídico que propone una ampliación de los derechos de las personas en materia educativa, y que a la vez convoca a instituciones y educadores a realizar los máximos esfuerzos por efectivizar y garantizar el pleno ejercicio de los derechos.

En este sentido tres artículos de la mencionada ley aportan para reflexionar entono a la pregunta planteada:

Artículo 2. – De la educación como bien público *“Reconócese el goce y el ejercicio de la educación como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin distinción alguna”*.

Artículo 5. – De la diversidad e inclusión educativa *“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno derecho a la educación y su efectiva inclusión social”*

Artículo 18. – De la igualdad de oportunidades o equidad *“El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los*

¹ Licenciada en Psicología, UdelaR, Asistente Técnica de componente Orientación Educativa, Programa Uruguay Estudia Ayudante Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería, UdelaR.

efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulara la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual”.

El derecho a la educación es “...un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos...” [Comité DESC. ONU, 1999]. Se desprende entonces que el acceso al derecho a la educación no discriminatoria, que no promueva modelos o estereotipos que refuercen las desigualdades, es condición para que los sujetos puedan ejercer, desarrollar y a la vez perseverar en la consecución de otros derechos humanos, generando de este modo mayores niveles de reflexión y justicia social.

La educación puede funcionar como espacio promotor de igualdad, ya que contiene en si misma el germen para potenciar la transformación cultural y social: el establecimiento del dialogo entre las generaciones, la transmisión intergeneracional.

Las historias previas, las tradiciones, aquello que es considerado valioso por la sociedad y por lo tanto importante de ser transmitido se encuentra con lo nuevo, las nuevas generaciones que serán inscriptas en un sistema ya existente, que a la vez puedan transformar y articular en la

medida que esos encuentros potencien la actitud crítica y reflexiva ante la vida. En la medida también de que en ese encuentro haya un posicionamiento de acogida, bienvenida y hospitalidad a la alteridad del otro (en referencia a planteos de Derridá) por parte de quienes ejercen la tarea de educar; por parte de los sujetos que toman la tarea de la transmisión de la cultura.

La perspectiva de género trasciende la simple inclusión de las mujeres en la educación (ya sea formal o no formal) o en la redacción y contenido de las leyes que pretenden dar cuenta del avance de las sociedades en materia de derechos humanos.

Para que se produzcan caminos tendientes a la igualdad entre los hombres y las mujeres han de advertirse cambios estructurales que transformen la posición de subordinación de las mujeres en las sociedades, así como también cuestionamientos hacia la naturalización de modelos hegemónicos de feminidad, masculinidad y heteronormatividad.

La perspectiva de género permite visualizar cómo se distribuye el poder en una sociedad; se trata de una categoría de análisis que permite problematizar los modelos de socialización y reproducción existentes, y cómo se van determinando los roles y mandatos socio- culturales tanto para mujeres, como para varones.

Resulta significativo entonces el posicionamiento que se establezca ante el concepto de igualdad. Si por igualdad entendemos que todos los sujetos deben ser considerados en forma idéntica, y la forma a la que se alude es al varón heterosexual, no estaremos ante un concepto de igualdad que incorpore a todos los sujetos, sino que en sí mismo, este concepto democrático retorna como discriminatorio. Si se toma como paradigma de lo humano al hombre, invisibilizando a las mujeres, nos encontramos ante discursos que promueven formas camufladas de desigualdad.

Entendiendo la igualdad como la comprensión de la existencia de un otro como semejante a la vez que sujeto diferenciado, posible de realizar distintos recorridos, podemos acercarnos a un concepto que efectivamente incorpore, o intente incorporar las distintas perspectivas e identidades.

Acordando con Frigerio que al hablar de educación nos referimos al gesto político de volver disponible las herencias, designando al colectivo como heredero, es relevante entonces reflexionar sobre aquello que se decide transmitir, heredar; qué modelos y estereotipos legitiman nuestras prácticas y hacia qué colectivo nos dirigimos. La autora propone que es “...*da cuenta de la acción política de distribución, de inscripción e institución del sujeto.*

Acción política de coproducción de lazos sociales, y subjetividades, actividad de re/conocimiento. Educar se entiende como los modos a través de los cuales una sociedad encuentra maneras de conjugar la responsabilidad de re/conocer.” [Frigerio; 2002:9]

Partiendo de la necesidad del reconocimiento del otro como semejante y a la vez como portador de singularidad, hablaremos de educación en la medida que el conocimiento se base en este reconocimiento. Las niñas, las mujeres, tenemos que ser reconocidas como sujetos producto de este contexto, con potencialidades que hasta el momento se han mantenido en la penumbra.

El otro, la otra, somos portadoras de singularidad, razón por la cual la política educativa ha de centrarse en los sujetos y en la búsqueda de sus propios recorridos educativos, en un intento por trascender la masividad y potenciar a que el sujeto, así como la institución y los educadores se piensen. Desarrollar nuevos espacios de intercambio, implicando un movimiento bidireccional de reciprocidad y diálogo.

Reconocer en la perspectiva de género una herramienta de análisis de la realidad posibilita la reflexividad en torno al impacto que producen las prácticas educativas en la vida de varones y mujeres. Un punto de partida es retomar el concepto de humanización de las prácticas que propone Arendt,

entendiendo que el hacer de los educadores tiene que ser sostenido por el cuestionamiento a lo naturalizado, a los automatismos y a las rutinas, posibilitando verdaderamente el ingreso de lo nuevo, de la novedad y de sus propios cuestionamientos al trabajo del educador. Abrir la posibilidad a lo nuevo, significa habilitar el debate y la disputa de significados; no ignorar que para la producción de conocimiento es necesaria la violencia simbólica, pero a la vez permitir agujerearnos, ser cuestionados desde el lugar de poder que ocupamos ya que los sujetos no somos seres neutros.

Los estereotipos de género operan desde nuestro propio origen, calan en nuestra historia y van marcando hitos en nuestras vidas ya que forman parte de aspectos interiorizados a través de los procesos de socialización primaria y secundaria y por tal razón se los entiende como “naturales”. Ponerlos en discusión genera resistencias tanto a nivel consciente como inconsciente, tanto por parte de los educandos como por parte de los educadores.

Cuando hablamos de género, resulta ineludible referirse al sistema sexo-género que engloba las distintas formas de relación que las sociedades establecen entre los machos y las hembras de la humanidad; así como la organización del sexo.

Con respecto al sistema sexo-género se alude a “...*formas y patrones de relacionamiento social, prácticas asociadas a la vida cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, tratamiento y ornamentación del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes...*” [Anderson; 1997]

Surgen entonces distintos conceptos que han de debidamente diferenciarse para no provocar confusiones.

El sexo biológico no alcanza para definir quien es hombre y quien es mujer; en este sentido la identidad de género será la que marcará con que género se identifica el sujeto, lo cual se construye socialmente y se elabora psíquicamente. Es por esto que no se puede reducir la cuestión de género a la biología, ni al orden social, ni tampoco unívocamente al psíquico. Se trata entonces de un entramado que se conjuga en cada sujeto, que contiene mandatos sociales imposibles de eludir.

La antropología se posiciona con respecto a la perspectiva de género indicando que se trata de la forma o formas en que las distintas culturas simbolizan la diferencia entre los sexos.

La simbolización de la diferencia sexual se construye culturalmente, articulándose prácticas, discursos, instituciones y organizaciones que conforman lo que hoy definimos como género. Este proceso de articulación de

significantes produce ineludiblemente efectos en la psiquis de las personas. Los seres humanos somos sujetos psicosociales, estamos “sujetados” a una trama de significaciones que nos precede, en la que somos inscriptos que a la vez nos constituye. El antropólogo Agustín Fuentes propone “...*No existe un mandato biológico o evolutivo que haga que sólo a las mujeres les importen los bebés y muestren más emociones, o que los hombres sean mejores en la economía y la política* (.). *Es la fuerza de los mitos sociales sobre los sexos, la que nos engaña e impone el pensamiento de que los hombres y las mujeres son diferentes por naturaleza...*”

Es a partir de la diferencia sexual, de lo que nos difiere biológica y morfológicamente que las sociedades elaboran aquello que será entendido como característicamente femenino y lo que se entenderá como lo propio de lo masculino. Cada sociedad entonces tiene su propio sistema de sexo-género; resulta por lo menos inquietante que el denominador común según el cual las sociedades han elaborado esta diferencia se centre en la desigualdad entre los hombres y las mujeres, siendo las últimas justamente eso, las últimas en tener algo que ver con el reparto de los valores más apreciados por la sociedad.

Los sistemas de sexo-género se han sostenido mediante distintas instituciones (familia, educación,

medios de comunicación, Estado, Iglesia, marco jurídico, etc.) que, destinadas a la transmisión y perpetuación de mandatos, han legitimado las desigualdades entre mujeres y hombres produciéndose de este modo creencias naturalizadas entono a qué han hecho, que hacen y qué se espera de hombres y de mujeres de manera desigual.

Género es una categoría que refiere a las relaciones sociales que se dan entre los sexos; conlleva una concepción y articulación de poder que se ve reflejada en múltiples dimensiones de lo psico-social.

Impacta e imprime en los cuerpos y en las psiquis maneras de entender las relaciones entre hombres y mujeres, así como maneras socialmente aceptadas (hegemónicas) de ser hombre y ser mujer. De esto se desprende que existan también masculinidades y feminidades que al no enmarcarse en las categorías que se proponen, sean plausibles de ser discriminadas, como cotidianamente lo son.

A este respecto Preciado establece “...*Los roles y las prácticas sexuales, que naturalmente se atribuyen a los géneros masculino y femenino, son un conjunto arbitrario de regulaciones inscritas en los cuerpos que aseguran la explotación material de un sexo por otro...El proceso de creación de la diferencia sexual es una operación tecnológica de reducción, que consiste*

en extraer determinadas partes de la totalidad del cuerpo, y aislarlas para hacer de ellas significantes sexuales...” [Preciado; 2011:17]

Las características particulares que cada sujeto atribuye a la masculinidad y a la feminidad radican en la diferencia sexual, o sea en las formas en que cada singularidad entiende en su inconsciente la diferencia sexual y cómo ésto es articulado con las elaboraciones de la diferencia sexual en el plano social.

Scott define *“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder”* [Scott, 1993:35]

Género por tanto puede caracterizarse por ser un concepto relacional ya que no habla únicamente de mujeres o de hombres, sino que refiere a la relación que se establece entre ellos en el marco de aquello que es avalado y transmitido por las sociedades. Remite a contextos específicos y requiere de instituciones que lo estructuren.

Tiene carácter jerárquico ya que a partir de la diferencia sexual se desarrollan otras diferencias socialmente construidas que marcadamente establecen características valoradas asociadas a los hombres, mientras que se desvalorizan socialmente aquellas asignadas a las mujeres, lo que supone

desigualdades de poder entre mujeres y varones. Es significativo también enunciar que el género es cambiante; se construye socialmente, y las relaciones de poder, así como los roles en las sociedades pueden modificarse. Ésta es una de las razones que motivan la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas educativas. El tema de la visibilidad sobre las mujeres y los roles sociales que ocupan, así como el cuestionamiento a los estereotipos de género emerge como temática incipiente en los comienzos del siglo XX y diversas disciplinas han teorizado al respecto, así como se han realizado esfuerzos interdisciplinarios para comprender y dar sentido la categoría género.

La mencionada emergencia posibilita comprender los discursos edificados y cuestiona los modos en que se visualiza a mujeres y varones, y así como las posiciones y roles sociales que se les asignan. Se trata entonces de un cuestionamiento al poder simbólico imperante que opera tanto en mujeres como en varones a la hora de asignar aquello que se puede y aquello que no como máxima para todos los sujetos.

Refiere a la disposición a incluir el análisis de los dispositivos socio-históricos de poder que favorecen la producción y la reproducción de sentidos y discursos que tornan en desigualdades sociales entre mujeres y varones.

La división sexual del trabajo guarda relación con lo anteriormente expuesto y describe los roles y tareas que se asignan de manera diferenciada a mujeres y a varones. Históricamente se ha entendido que las mujeres pueden y deben realizar determinadas tareas y que los hombres otras.

En este sentido las mujeres se encargan de todo lo referente al ámbito privado y los hombres a los quehaceres del ámbito público. De este modo se entiende que el trabajo doméstico no debe ser trabajo asalariado, razón por la cual las mujeres no reciben salario, no pueden ganar ni administrar su propio dinero, siendo reducidas al ámbito de la familia, imposibilitadas de participar de la esfera pública – política.

Cháneton afirma al respecto “... *se revela que la asimetría de género (...) se establece sobre las premisas de la separación entre trabajo asalariado y el Estado por una parte y, la crianza de los hijos y el trabajo doméstico y no remunerado en el privado hogareño, por otra...*” [Cháneton; 2007:25]

Si bien las mujeres progresivamente han logrado ocupar espacios y cada vez más participan de la esfera pública pudiendo acceder al mundo del trabajo, a la educación y al ámbito político, no han sido aún superadas algunas condicionantes que redundan en desigualdades sociales tales como: la desvalorización

y reducción salarial de trabajos considerados “típicamente” femeninos; dificultades en el acceso a un trabajo digno; combinación de jornada laboral pública con la jornada doméstica; menor salario por igual tarea que los hombres; dificultades para combinar la jornada educativa con la jornada doméstica, etc.

Bourdieu establece que “...*La diferencia biológica entre los sexos, es decir entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, pueden aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre sexos, y en especial de la división sexual del trabajo...*” [Bourdieu; 1998:24]. Este sociólogo enuncia que la lógica de género es una lógica de dominación y poder, que tiene como manifestación paradigmática la violencia simbólica que hace énfasis en la plena aceptación del orden social masculino, a raíz de expresar enfáticamente el carácter “natural” de aquello que expresa, sin intervenir el análisis sobre las condiciones sociales que han llevado a esa naturalización.

El lenguaje es una estructura que precede al sujeto, a la vez que este participa en su construcción; existe previamente a mi, pero yo también participo en su continua reproducción y nueva construcción de significantes y significados, así como en sus combinaciones, interjuegos y disputas.

Lacan en su lectura e interpretación de Freud afirma que el lenguaje tiene un papel fundante en relación a los efectos en la constitución del sujeto y su sexuación. El género, considerado como una construcción social, tiene como base al orden simbólico por excelencia: el lenguaje (forma de representar el mundo para los sujetos y de propiciar la transmisión cultural).

Desde la lógica del lenguaje del sentido común, las personas tendemos a pensar que actuamos y reaccionamos de acuerdo a cómo es la realidad dada, a cómo son *verdaderamente* las cosas. Sin embargo, los sujetos se guían por cómo interpretan el mundo (por la posición que ocupan dentro del campo y las relaciones que establecen) no por cómo este es en sí mismo.

Se desprende entonces la destacada importancia que trae consigo comprender las acciones, actitudes y roles que ejercen los sujetos (hombres y mujeres), cómo dan sentido a sus experiencias y al mundo que los rodea, en detrimento de la concepción de que la realidad objetiva de las cosas se nos presentará a partir del descubrimiento las respuestas que nos pre-existen.

Los estereotipos son generalizaciones simplificadas que se construyen socialmente a fin de “caracterizar” a una determinada población según ciertas pistas que se consideran como dadas, naturales,

mientras que no lo son y traen aparejados discriminaciones encubiertas difícilmente percibidas por quienes los perpetran. En el caso de los estereotipos de género, se alude a las características que se asignan a cada sexo que conllevan a la asignación de roles e identidades que establecen cómo deben ser, comportarse, amar, desear, trabajar, etc. hombres y mujeres según la concepción del sistema sexo-género hegemónica.

Estas ideas producen desencuentros entre lo que les sucede a los sujetos y cómo la sociedad espera que sean, premia o castiga en función del comportamiento de cada quien. La diferencia con los prejuicios es su carácter social; son construidos y compartidos socialmente, hasta que se los cuestiona.

Estos estereotipos deslegitiman o invalidan masculinidades o feminidades que no entren en sus cánones; refuerzan las desigualdades de género, invisibilizan la diferencia o la atacan, produciéndose así discriminaciones sucesivas y socialmente avaladas hacia aquellas mujeres y varones que no se ajusten a sus preceptos.

Las instituciones educativas se destacan por su participación en lo referente a la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, a la vez que median en relación al aprendizaje de hombres y mujeres. Los estereotipos constriñen al sujeto, obligándolo a acomodarse a ellos y varían según las

sociedades y culturas. La educación por tanto cumple un importante papel en cuanto a la reproducción de estos estereotipos a la vez que desde los márgenes, o desde nuevas concepciones sobre lo que implica educar desde una perspectiva de derechos, puede potenciar la sensibilización sobre estas temáticas que nos atraviesan como sujetos, generando nuevos modos de construir mujeres y varones no reglados por estos estereotipos tradicionalmente arraigados, o al menos conscientes de su presencia y capaces de cuestionarlos.

Bonder expresa “...*Los estereotipos de género constituyen las ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación...*” [Bonder; 1998: 7]

Legarde plantea que se trata de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura. Los estereotipos de género entonces validan la construcción de desigualdades a la vez que fundamentan la subordinación y la discriminación. En consonancia con lo que se ha trabajado hasta el momento, es relevante enfatizar que estos estereotipos son cambiantes y problematizables a modo de deconstruirlos.

Los estereotipos de género redundan en estructurantes de las identidades debido a su temprana interiorización, produciendo

subjetividades que llevan su marca. Su marca de época, de contexto. Son construcciones que escapan a miradas superficiales ya que forman parte de nuestra vida cotidiana.

En el Uruguay las mujeres son habilitadas a cursar el liceo en 1912 y los propósitos de la educación para mujeres pueden sintetizarse en la siguiente cita que realiza Graña, sobre lo expresado por José Pedro Varela

“Son las niñas de hoy, las hijas tiernas que el ala maternal cubre y calienta: las madres de mañana, en cuyo espíritu y en cuyo corazón la escuela siembra. Son los niños de hoy, los hijos tiernos que aún bajo el palio paternal caminan; y son los ciudadanos de mañana que en la escuela se forman a la vida” [F. Graña; 2006: 2]

En esta configuración familiar se inscriben los lugares tradicionales: la figura del hombre-padre como portador de la ley simbólica y enmarcado en el ámbito laboral, mientras que el cuidado del hogar, la crianza y protección del niño se centralizaba en la figura de la mujer- madre

Las niñas también son ingresadas en este sistema, a partir de la necesidad de este Estado uruguayo de comienzos de siglo XX de institucionalizarse, con ciudadanos que cumplan con determinadas normas afines a los preceptos acordes

a la modernidad, siendo las mujeres las reproductoras de este orden en el ámbito privado de la familia. Se propone un régimen educativo con una fuerte impronta moral de época, que prioriza la consolidación de una mujer de provecho desde la niñez mediante la adecuada instrucción tutelada. La mujer será entonces educada para ser la *madre adecuada* del nuevo ciudadano, así como también del nuevo trabajador. Éstas son las marcas que trae consigo la educación de las mujeres en nuestra sociedad. Marca que si bien se ha ido diluyendo en cuanto a sus contenidos más recalcitrantes y manifiestos, persiste y acompaña las trayectorias educativas.

El siglo XX ha marcado importantes cambios en cuanto a la posición de las mujeres en la sociedad, no logrando de todos modos los alcances deseados afines a los artículos de la Ley de Educación anteriormente citados, y tampoco en diversos órdenes del campo social

Bonder plantea “...En los 60 y los 70, se produjo en fuerte movimiento mundial de ampliación del acceso universal a los servicios educativos; se procuraba garantizar de este modo la igualdad de oportunidades y la apertura a la movilidad social para los más amplios sectores sociales. Este movimiento acarrió “una elevación de expectativas y demandas educativas de la población y una explosión de la matrícula en el nivel medio y superior;

de la que se beneficiaron especialmente las mujeres...” [Bonder; 1998: 20] Reiterando que el acceso a la educación no supone la igualdad, sino que se trata de una educación de calidad que reconozca a los sujetos, aquella que propiciará la construcción de sociedades más justas, no será posible sin considerar la perspectiva de género, tanto en las leyes, programas, planes como en las prácticas educativas.

Lamas plantea “... *El uso riguroso de la categoría género conduce a la desesencialización de la idea de mujer y hombre. Comprender los procesos psíquicos y sociales mediante los cuales las personas nos convertimos en hombres y mujeres dentro de un esquema cultural de género, que postula la complementareidad de los sexos y la normatividad de la heterosexualidad, facilita la aceptación de la igualdad – psíquica y social - de los seres humanos y la reconceptualización de la homosexualidad (...). Requerimos utilizar la perspectiva de género para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, los discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas. Esto amplia nuestra concepción sobre el destino infausto que compartimos mujeres y hombres como seres humanos incompletos, escindidos, encasillados en dos modelos supuestamente complementarios. Tal concepción no solo limita las potencialidades humanas sino que*

además discrimina y estigmatiza a quienes no se ajustan al modelo hegemónico...”

La educación que incorpore esta perspectiva producirá otros sujetos, potenciará otras actitudes en relación a los otros, ya que en su reconocimiento como sujetos singulares – semejantes pero a la vez distintos propiciará nuevas elaboraciones en relación a todas las diferencias, incluida la sexual. Se trata de generar espacios que habiliten preguntas e incorporen las particularidades de cada sujeto en consonancia con la transformación cultural.

En la medida que no se realice el esfuerzo por atender las necesidades de subjetividades diversas, todo aquel que no se enmarque en los modelos hegemónicos continuarán viviendo en consonancia con que sus pensamientos son tan insignificantes como para dejarlos tirados en el pasto, así como expresa la notable escritora Virginia Woolf en su libro “Un cuarto propio”.

Referencias Bibliográficas

ANDERSON, J: *"Sistemas de Género. Redes de Actores y una Propuesta de Formación"*, CEAAL-REPEN, Montevideo, 1997.

BONDER, G: *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente En: "Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas"* Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Santiago de Chile, 1998.

BOURDIEU, P: *"La dominación masculina"*, Anagrama, Barcelona, 1998.

CHÁNETON, J: *"Género, poder y discursos sociales"*, Eudeba, Buenos Aires, 2007.

CLADEM: *"Garantía y realización del derecho a la educación en América Latina"* CLADEM, Lima, 2011.

DERRIDÁ, J. Y DUFOURMANTELLE, A: *"La hospitalidad"* De la flor. Buenos Aires, 2000.
Fuentes,A.:<http://sociologos.com/2012/07/23/sin-género-de-dudas-mitos-sobre-los-sexos/>

FRIGERIO, G: *"Futuro posible y mejor"* Centro de estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, 2002.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G: *"Educar, ese acto político"* Del estanque editorial, Buenos Aires, 2005.

GRAÑA, F: *"El Sexismo en el Aula, Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros"* Montevideo. Ed. Nordan Comunidad, 2006.

LAMAS, M: www.udg.mx/laventana/lib1/lamas.html

MORGADE, G: *"Toda educación es sexual"* Icrj Docencia, Buenos Aires, 2011.

PRECIADO, B: *"El manifiesto contrasexual"* Anagrama, Barcelona, 2011.

SCOTT, J: *El género: una categoría útil para el análisis histórico.* En *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*, Ediciones Alfons al Magnanin, 1990.

WOLF, V: *"Un cuarto propio"*, El cuenco del Plata, Buenos Aires, 2013.

2. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

Sí creemos en la educación no formal

Experiencia de Equipo + Centro, Liceo 2
Paso de los toros, 2013-2014¹

Ps. Jimena González
Prof. Aparicio Nogueira
Prof. Laren Silvera

“La educación es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos”

Elliot Eisner

Desde nuestra experiencia como equipo de educadores del programa + centro creemos que el aprendizaje no pasa solamente por el espacio del aula físico tradicional, los sujetos no solo aprendemos a restar y sumar sino también a respetar, compartir, valorar un espacio (liceo), que forma parte de nuestra vida, nuestro barrio y nuestra comunidad.

Este espacio institucionalizado, con sus reglas, disciplinas y cúmulos de aprendizajes ha abierto sus puertas para que los jóvenes se apropien de él conformando un “estar” donde la diversidad de propuestas artística, creativa y cultural (a elección de interés de los jóvenes), explora otra mirada que el currículo de aula no contempla, como ser contenidos que son indispensables para la educación de los jóvenes, como participación, convivencia, construcción de ciudadanía, inclusión.

Nuestra institución se enmarca en un contexto crítico, la cual apunta a una interacción mas activa con la comunidad en la cual está inserta, por lo que la población que recibimos no solo son estudiantes del centro sino también aquellos desvinculados de la educación, de otros centros educativos, escolares y jóvenes del barrio.

¹ La experiencia se desarrolla en el Barrio Charrúa, en la periferia de la ciudad y se trabaja con niños y jóvenes del barrio en actividades deportivas, recreativas y talleres de expresión plástica.

¿Qué enseñamos?

Contextualizando nuestros dispositivos de trabajo cada uno de ellos contempla la búsqueda de los siguientes logros:

-ludoteca, buscamos a través de lo lúdico la recreación, lograr que los jóvenes se integren, adquieran reglas, a respetar el lugar y el tiempo del otro, a compartir, socializar y crear nuevos vínculos entre pares y educadores.

-taller de expresión artística, manualidades: ¿cómo surgió?

Observamos que concurrían muchos niños de edad escolar y pensamos que tal vez podrían expresarse a través del dibujo o los colores, a partir de esa idea realizamos un taller de mandalas para colorear, lo llamativo es que no solo los niños se interesaron en la propuesta sino que también algunos jóvenes, de ambos sexos.

Continuamos convocando a talleres con manualidades en papel, abanicos chinos móviles, tarjetas decorativas, dibujos para colorear, coleros artesanales, etc.

Si evaluamos este taller por la concurrencia de sus integrantes digamos que es buena pero la mejor evaluación no las dio Guadalupe de 11 años “¿hoy vamos a hacer cosas en papel? Queremos hacer arte”.

Buscamos lograr que a través de la expresión artística los jóvenes y niños pueden explorar su imaginación, expresar sus ideas, emociones y a apreciar su producción.

En estos últimos dos años se les han ofrecido a los jóvenes una variedad de talleres enfocados a la expresión corporal, artes plásticas, artes visuales, música, danza, de los cuales tuvieron la posibilidad de concurrir dependiendo de sus intereses, los cuales eran abiertos y flexibles.

¿Cómo integramos a la comunidad?

Mediante intervenciones barriales. Las mismas consistieron en trasladar las actividades ya mencionadas a diferentes barrios haciendo uso de espacios comunes (plazas, policlínica, calles, parques).

El objetivo es ampliar la convocatoria, dar a conocer el programa, tender nuevas redes y alianzas entre el liceo y otros actores.

¿Cómo podemos evaluar los resultados?

-La convocatoria: la gran convocatoria refleja el interés de los jóvenes teniendo en cuenta que es una actividad extracurricular, el fin de semana después de clase.

-Asiduidad: si bien hay una población que rota debido a la flexibilidad del programa y a la vez ser

una actividad abierta de fin de semana de todas maneras observamos que un gran porcentaje concurre habitualmente al centro.

-Participación activa: con esto hacemos referencia a que varios jóvenes son los protagonistas y deciden, aportan y proponen actividades a realizar.

-Apropiación: se ha hecho hincapié en el cuidado del espacio, el cuidado de los materiales y hemos logrado que los mismos sean respetados y sentidos como propios.

-Cambios: hemos percibido la evolución en el comportamiento de jóvenes caracterizados por tener desajustes conductuales en otros ámbitos (conductas antisociales, agresivas, vandalismo).

Se ha logrado un buen vínculo entre pares a pesar de las diferencias de edades e intereses.

A modo de cierre

Nuestro accionar como equipo de trabajo que apunta a generar pequeños cambios en los jóvenes, nuevas formas de expresión y participación, siempre se encuentra con el desafío de mantener un ciclo dinámico, proponiendo nuevas actividades y abriendo nuestras puertas a todo aquello que nos sume y nos enriquezca en nuestro quehacer.

Como equipo también aprendemos nuevas técnicas para transmitir las y muchas veces aprendemos junto a ellos y esto nos permite la renovación de propuestas y la búsqueda de trabajar diversas temáticas, materiales y producciones.

Por lo tanto este aprendizaje siempre se transforma, llega a nosotros (educadores) con ciertas cualidades, nosotros lo matizamos con nuestras propias emociones y el que lo recibe también lo transforma con lo propio y nos lo devuelve totalmente renovado.



El aula en movimiento:

Aportes metodológicos desde la educación no formal

Lic. Soc. Rocío Catalurda¹

Est. Av. Lic. Educación. Sebastián Lucas²

Lic. Psic. Wilton González³

1. Introducción

El presente artículo busca generar visibilidad sobre algunos aspectos relevantes para el devenir educativo. Aspectos que acontecen en lo micro pero tienen potencial instituyente, en un contexto social y pedagógico que demanda a los distintos actores el encontrarse y el pensar juntos.

Lo que vivenciamos en Nuevo París es seguramente bastante similar a lo que sucede en distintos puntos de nuestro país, a la vez que la heterogeneidad es posiblemente uno de los rasgos predominantes que delinea este paisaje en sus distintos planos, niveles y sentidos. Somos conscientes que el Aula Comunitaria 3, co-gestionada por el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el Centro de Participación para la Integración y el Desarrollo (CEPID), no es un proyecto en el que todo marche bien y nuestras intervenciones muchas veces son desacertadas.

Pese a ello, hemos visualizado que aquí y en el entorno, se han desarrollado movimientos, encuentros, desvíos, invenciones, incursiones y desafíos que vale la pena señalar en pos de convocar a continuar construyendo este ámbito. Una parte importante de estos movimientos han acontecido en el encuentro entre diversos profesionales y perspectivas procedentes de distintos ámbitos, campos y disciplinas.

Dentro de los mismos, las contribuciones procedentes del ámbito educativo no formal han tenido un rol significativo, por lo cual ellas tendrán aquí un lugar central, al describir y repensar la praxis.

¹ Coordinadora de Aula Comunitaria 3.

² Educador de Aula Comunitaria 3.

³ Ex Coordinador de Aula Comunitaria 3.

De esta manera “El Aula en Movimiento” es una reflexión sobre la práctica, que realizamos desde el territorio y consideramos importante esta instancia para poner a dialogar lo transitado con nuevos y diversos interlocutores, apuntando a sistematizar nuestras intervenciones, en su carácter de innovadoras para la educación formal.

Al mismo tiempo, creemos que también es esta una ocasión propicia para compartir los distintos desafíos que nos siguen convocando, considerando que el intercambio en los distintos planos (personal, grupal e institucional) constituye un camino privilegiado para el desarrollo de las propuestas.

Se tratará en definitiva de repensar la práctica, para deconstruirla. Una oportunidad para reinventarnos como educadores.

2. Breve reseña histórica del proyecto

El Aula Comunitaria 3 es gestionada por CEPID desde el año 2009 y está ubicada en “Las Malvinas” dentro del barrio Nuevo Paris. Una de las características de la zona, es la alta proporción de sus habitantes en edad infantil y adolescente, lo cual ha llevado a generar e implementar programas que apunten al trabajo con dicha franja etaria.

Es así que los recursos vinculados

a la infancia y la adolescencia con que cuenta el territorio, y con los cuales se trabaja en red, son diversos. Un rasgo característico de esta Aula entonces es su fuerte inter-institucionalidad, muchas veces pensada, planificada, y en otras oportunidades como acontecimiento inmanente, al convivir con otros proyectos socioeducativos en el mismo edificio.

Por su parte, el Programa Aulas Comunitarias (PAC) es un dispositivo destacado en el escenario de los programas de inclusión educativa en Uruguay. En el ámbito de la Educación Media (EM), se inscribe dentro de los Programas Educativos Especiales del CES. El PAC nace en el año 2006, surge como dispositivo puente que habilita la continuidad educativa de adolescentes que han repetido primer año, o que nunca han ingresado a la EM.

Está dirigido a adolescentes que tienen entre 13 y 17 años, y que se desvincularon de la educación secundaria o que nunca registraron matrícula en ella. El PAC se implementa en un espacio denominado “Aula Comunitaria” (AC), gestionado directamente por las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) especializadas en el trabajo con adolescentes.

En el AC participan docentes de Educación Secundaria y un equipo socioeducativo de cada OSC contratada: Educador, Trabajador Social, Operador Social, Tallerista y Coordinador.

El programa contempla tres modalidades. En la llamada “Modalidad A”, los estudiantes cursan el primer año del ciclo básico en forma semestral, acreditando la aprobación de cada asignatura mediante una prueba aplicada al final del semestre. Al completar Primer Año, el adolescente egresa y está en condiciones de cursar segundo año del Ciclo Básico en un liceo, o en una escuela técnica.

La “Modalidad B” está dirigida a adolescentes desvinculados de la educación media, que necesitan un proceso de mayor duración para estar en condiciones de efectivizar su reingreso a la escolarización básica, y a quienes, habiendo culminado Primaria, nunca ingresaron a Secundaria. Por otra parte se encuentra el “Acompañamiento al Egreso” o Modalidad C, que es el seguimiento de los egresados del PAC una vez que egresan de las Modalidad A, buscando asegurar su efectiva reincorporación a la educación media formal. Durante un año, un Profesor Referente (PR) y un Operador Social acompañan el proceso educativo de los estudiantes en las instituciones de la educación elegidas por estos.

Antes de avanzar en los siguientes subpuntos, nos parece imprescindible marcar que lo que será descrito aquí sobre algunas especificidades del AC 3, se inscribe en un contexto programático específico.

Sobre esto cabría preguntarnos: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que precipitan y potencian despliegues y aprendizajes en el PAC?

Muchos han escrito desde el ámbito académico respecto a esta cuestión, haciendo foco en diferentes dimensiones o planos, de acuerdo a los campos de problemas seleccionados por cada investigador. Nuestros aportes en esta oportunidad no están epistemológicamente a la altura de los antes mencionados, por lo cual no pretendemos aquí interpelarlos, referirlos ni hacerlos dialogar entre sí, aunque sabemos que sería un ejercicio más que interesante.

Deseamos, en particular resaltar un aspecto puntual, que no es novedoso pero sí resulta sustantivo para el dispositivo educativo. Este aspecto refiere a la consideración y el cuidado que existe respecto a los tiempos para co-producir, co-pensar y co-construir dentro del PAC, tiempos que posibilitan la construcción continua de un innovador dispositivo didáctico pedagógico caracterizado por una praxis educativa que fomenta la plasticidad operativa.

Esta última se expresa -entre otras cosas- en las adaptaciones curriculares, la semestralidad, la interdisciplinariedad, el trabajo en duplas, las salidas didácticas, los campamentos educativos y la evaluación en proceso.

El PAC está compuesto por una multiplicidad de senderos y espacios (diferenciados y específicos) para mensurar los tiempos y movimientos -singulares y colectivos- sobre la marcha. A modo de ejemplo, recapitularemos algunos de ellos, puntualizando sobre la relevancia que poseen dentro de nuestro proyecto educativo:

Los talleres, como lugar en el que se sintetiza y potencia el aprendizaje en cada una de las grupalidades y como espacio que alberga la posibilidad de aprender desde nuevas vías. La asamblea, como lugar de participación, intercambio y construcción colectiva de un mismo espacio.

El desayuno, como instancia intensa de convivencia y compañerismo con pares y docentes, lugar en el que el aprendizaje implícito tiene una importancia singular. Las instancias específicas de acondicionamiento y embellecimiento del centro educativo, como oportunidad de apropiación del espacio.

El campamento educativo anual, como instancia privilegiada de convivencia. Las salidas didácticas y recreativas, promoviendo los aprendizajes significativos.

Los recreos, como espacio de socialización descontracturado.

Las reuniones de participación PAC y CES, como espacios de empoderamiento estudiantil y restitución de la palabra al colectivo protagonista de lo educativo.

Las entrevistas con: los estudiantes, como espacio diferenciado para que cada uno pueda pensarse en su proceso y su continuidad educativa, en los distintos momentos del año; con los estudiantes y sus referentes familiares, como momento de traducción y acompañamiento; con estudiantes y docentes, para solucionar dificultades de relacionamiento.

Las visitas domiciliarias, como instancia de interacción más profunda con los estudiantes y sus familias, derribando prejuicios y lejanías.

Las reuniones de equipo socioeducativo y la coordinación docente semanal, con sus espacios y momentos internos diferenciados para la producción.

Las instancias de coordinación y planificación entre PRs y OSs y el intercambio con sus pares de otras Aulas, por medio de jornadas organizadas por el programa. Las reuniones mensuales de coordinadores de AC.

Las reuniones mensuales del Nodo Educativo Nuevo Paris – Verdisol, como espacio sinergizante y potenciador.

Las reuniones con los centros educativos de los cuales provienen, o participan, los estudiantes y egresados (por ejemplo: los Centros Juveniles y las nuevas instituciones educativas a las que se incorporan los estudiantes de Modalidad C).

Las instancias de supervisión, evaluación y acompañamiento desde el PAC para con cada proyecto.

2.1. El andar interdisciplinario y la noción de equipo educativo

En las AC además de los integrantes del equipo socioeducativo mencionados en el subpunto anterior, trabajan 13 profesores de secundaria: los 11 referentes a las asignaturas de Primer Año (las mismas asignaturas que en la educación formal), más la Profesora Referente y una Profesora de Aprender a Aprender, la cual destina la mayor parte de su carga horaria a Modalidad B, haciendo énfasis en los aspectos psicopedagógicos para fortalecer los procesos de aprendizaje, contemplando la diversidad de perfiles cognitivos.

El modo de gestión que nos hemos dado en el AC 3 parte de una noción de equipo educativo integrado, donde el provenir del campo educativo formal o no formal, así como la filiación institucional (CES o CEPID), son contingencias que determinan roles y tareas específicas

pero no asimetrías o divisiones.

Lo distinto y la diversidad es la oportunidad para hacer y pensar juntos, deconstruyendo la propuesta educativa entre todos. En este sentido, realizamos una valoración muy positiva en cuanto a la participación de los docentes. Es de destacar el alto grado de apropiación para con la propuesta, en función de sus responsabilidades específicas, pero sobre todo de sus inquietudes educativas. La predisposición a pensar, hacer y resolver con otros, no es un detalle menor y nos parece importante subrayarlo, ya que los docentes de las AC son los mismos que trabajan en los liceos y las escuelas técnicas de nuestro país.

Quizás, con los docentes sucede algo análogo a lo que acontece con los estudiantes, que arriban tras experiencias frustrantes en las instituciones clásicas de educación formal y logran superar obstáculos epistemológicos y epistemofílicos en el Aula.

Tal vez, un componente relevante en la construcción de una propuesta educativa a medida, sea el lugar del otro y el lugar que tiene la palabra del otro en la construcción de la propuesta educativa.

En las reuniones de coordinación, sistemáticamente participan todos los docentes, contribuyendo de modo significativo a los intercambios y reflexiones colectivas, tal cual su-

cede también en las reuniones de evaluación. En la misma línea, los proyectos de trabajo entre asignaturas, planificándose y ejecutándose clases conjuntas, la predisposición a la innovación didáctica visualizada en muchos profesores, así como la plasticidad didáctico-pedagógica desarrollada en varias clases y evaluaciones, la participación en las salidas y campamentos, y la posición activa en las reuniones con estudiantes y referentes familiares, componen un escenario en el cual se destaca el trabajo en conjunto en el proyecto interdisciplinario.

2.2. La comunidad educativa

Hace dos años imaginamos junto a los compañeros de Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) de Nuevo Paris y Verdisol, el Nodo Educativo, sobre el cual existían antecedentes infructuosos. Dos años después vemos que la realidad del emprendimiento colectivo ha superado las expectativas que teníamos respecto a él.

Desde el 2012 hasta el momento, se sostiene un espacio de encuentro mensual de todas las instituciones educativas de la zona, apuntando a la consolidación de la comunidad educativa y la elaboración de líneas comunes de intervención.

La propuesta presentada al Presupuesto Participativo (que es posible

que logre implementarse próximamente, para el techado del espacio deportivo Alfredo Traversonni), el lograr pensar a toda la comunidad educativa local en clave de ciclos formativos (trascendiendo las fronteras de los ámbitos formales y no formales), la Expo Educa local implementada anualmente, así como la intervención psicopedagógica instrumentada por parte del Grupo de Atención Psicopedagógica (GRAPP), comenzando una secuencia de tres instancias de formación de formadores, son una pequeña muestra de lo desarrollado, además de las múltiples actividades en conjunto y los seguimientos/acompañamientos co-ejecutados.

3. Aportes epistemológicos y metodológicos desde el campo educativo no formal

En este apartado proponemos ahora afinar la mirada, al aproximarnos a la experiencia de la realidad cotidiana del AC 3. Se presenta ante nosotros un escenario complejo, denso, intenso y vertiginoso, a la vez que humano, cálido y vital. Intentaremos desandar la madeja de este universo complejo, con una mirada que busca pensar las estrategias de intervención educativa que se despliegan identificando aportes desde el ámbito de la educación no formal

Consideramos necesario comenzar pensando el AC con sus actores, su andar cotidiano, su materialidad inmersa en la coyuntura

singular que transita hoy la educación. Varios autores han elaborado líneas de pensamiento en torno a esta temática, que habilitan a reflexionar en el cómo se habitan hoy los centros educativos, como se configuran en tanto instituciones. En principio, será conveniente decir que una institución, para ser tal, necesita de una metainstitución que reproduzca las condiciones donde se apoya.

Si esto es así, el agotamiento del Estado implica el desvanecimiento de una condición necesaria para la existencia institucional. *“Sin embargo, la observación del paisaje social parece arrojar otras conclusiones: a pesar de la muerte del Estado Nación como práctica dominante, hay instituciones (entre otras, hay escuelas). En este sentido, la evidencia más inmediata pondría en cuestión la definición. Pero si es cierto que persisten tales o cuales instituciones, no es menos cierto que en las nuevas condiciones, su sentido es otro”* (Lewkowicz., 2006:14).

Francois Dubet (2006) identifica un debilitamiento de las instituciones en tanto generadoras de marcos comunes y apropiados para la construcción de una subjetividad compartida.

Según el autor, durante los últimos treinta años la imagen de las instituciones se vio profundamente desestabilizada, lo que él denomina *“declive de las instituciones”*.

Desde esta perspectiva se plantea la noción de que la escuela ha absorbido tareas que no *han sido resueltas por otras instituciones, hay marcas subjetivas que faltan*. *“Cuesta distinguir la escuela en su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos de un ámbito de contención social”* (Blejmar, 2001:40).

Existe entonces una indiscriminación con el contexto, la escuela no está integrada al contexto, ya que la integración implica que se mantengan la identidad, la misión institucional y desde ahí se construya el lazo social. La escuela debe desplegarse en una *“gestión de la resistencia”*, en la medida en que se encuentra invadida por su contexto.

Nos interesa pensar el AC en esta coyuntura singular, que denominamos en el decir de los autores como *“declive de las instituciones”*, con una mirada que busca pensar la realidad educativa indagando en la forma en que se habita la misma. Duschatzky, plantea que *“la relación con el mundo ya no está mediada por sustratos de contención y referencia, sino que se trata de una exposición directa a las más diversas situaciones”* (Duschatzky, 2007: 69).

En este sentido, la autora describe un escenario escolar habitado por *“subjetividades a la intemperie, transitando el desfondamiento”*

de aquellos segmentos que dieron forma sólida a la existencia” (Duschatzky,2007:28).

Esta noción de intemperie, contiene una potencia descriptiva muy fuerte, ya que no solo refiere a los conceptos antes mencionados, de debilitamiento de marcos de referencia compartidos, sino que nos permite incorporar la idea de exposición a lo imprevisto. Esta familiaridad con la contingencia produce una especie de entrenamiento en la práctica de lidiar con estas situaciones aleatorias e imprevistas.

Consideramos, que en ese escenario se logran elaborar estrategias educativas, no solo de respuesta directa frente a la emergencia cotidiana, sino que se piensan, construyen e implementan dispositivos potentes. Lo que resulta interesante entonces, es indagar quéhace el sujeto en esas condiciones.

Nos interesa enfocar nuestra mirada hacia las posibilidades, hacia las estrategias que nacen en ese devenir que a veces es caótico. Trabajar en este contexto requiere agudizar la sensibilidad, acortar las distancias, construir y recrear confianza. Nos proponemos entonces ir a las prácticas, es así que describiremos algunas de las intervenciones educativas que se llevan adelante en el AC 3 desde el equipo educativo, reflexionando en torno a ellas.

3.1. “Los Talleres de equipo”

El “Taller de equipo” es un espacio semanal, creado con el objetivo de trabajar sobre algunas dimensiones de la vida del estudiante que hacen a su manera de habitar el Aula, en tanto se vinculan directamente con la predisposición y la apertura del mismo hacia los nuevos aprendizajes, teniendo efectos concretos sobre la propia dimensión académica.

Un engranaje de este tipo es fruto de una concepción integral del ser humano, en la que se reconoce el terreno en el que suceden los aprendizajes, como un territorio entrelazado con los diferentes contextos y dimensiones que forman parte del sujeto.

Este taller, también funciona como herramienta para obtener la información necesaria que permite construir y adaptar los proyectos institucionales de calidad, ajustados a la realidad del AC y sus participantes.

La planificación del propio taller se moldea a medida que se descubren nuevas características del alumnado y surgen nuevas inquietudes de los colectivos estudiantiles y docentes. De todas maneras, es necesario contar con una planificación inicial referencial, a la cual volver en caso de haberse salido de ella momentáneamente para trabajar otras temáticas y emergentes que se hayan considerado pertinentes

dentro de determinada etapa.

La misma está pensada en base a las problemáticas más comunes de la población con la que se trabaja. Al momento de elaborar y definir las etapas de trabajo, notamos que uno de los mayores inconvenientes de la población objetivo, era la dificultad para proyectarse, incluso a corto plazo, y soñarse de algún modo. De hecho, les es más difícil generar una proyección propia a mediano plazo (1 o 2 años) que a muy largo plazo (pensarse entre 5 y 10 años a futuro, por ejemplo), aunque ésta última suele ser más fantasiosa.

Es así que surgió la idea de que el taller se presente como Taller de Proyecto de Vida, dividido en tres grandes módulos: pasado (donde se repasa la historia personal del individuo), presente (en el que se ayuda al adolescente en la búsqueda de sus rasgos identitarios propios de la etapa de la vida que transita) y futuro (en el que se promueve principalmente la reflexión del proceso educativo inserto en la historia de vida de cada estudiante y se brindan herramientas para el discernimiento respecto de la continuidad educativa, según las distintas opciones que existan).

Uno de los grandes objetivos y aportes del taller es el descubrir las potencialidades, tanto individuales como grupales, que se ven invisibilizadas en el plano educativo formal. Tales hallazgos es necesario compar-

tirlos con el equipo docente, con la finalidad de que puedan ser tenidos en cuenta a la hora de planificar y seleccionar una didáctica y una pedagogía que favorezcan y efectivicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es crucial en este tipo de programas de inclusión educativa, donde el estudiante ya se ha enfrentado al fracaso escolar en reiteradas ocasiones y llega generalmente con una autopercepción negativa en ese sentido; por lo tanto, la motivación hacia el espacio temporal y físico de estudio, con la que el alumno inicia un nuevo año, se encuentra bastante debilitada.

Está claro que la adolescencia es la etapa en la que el sujeto comienza a ganar autonomía en las decisiones; de manera que se considera imprescindible trabajar para que desarrolle el deseo y la voluntad que lo impulsen a elegir la oportunidad de formarse, como camino posible. Si el adolescente no encuentra un sentido a esta elección y en cambio continúa eligiendo el espacio de Aula por presiones familiares u otros motivos externos a sus intereses, llegará el momento en el que la finitud de su voluntad se hará evidente y el estudiante tendrá la autonomía para decidir no continuar asumiendo responsabilidades y compromisos sin sentido.

“Quien tiene un porqué, encontrará casi siempre el cómo.”

Friedrich Nietzsche.

Para lograr recuperar el entusiasmo por el espacio, se necesita revertir la imagen distorsionada que el sujeto tiene de sí mismo luego de haber chocado repetidas veces con el fracaso escolar.

Es necesario avenir esfuerzos para generar placer y gusto, en algún sentido, por el espacio de formación. Desde el taller se trabaja en esa línea, utilizando más que el juego, la lúdica como medio para ese fin. En la planificación se considera que, sean cuales sean las técnicas elegidas, deben valerse de determinado componente lúdico, para lo cual se asume trabajar desde un enfoque instrumentalista de la recreación educativa, en el que se concibe las actividades lúdicas como recurso, instrumento, herramienta y medio para potenciar una intervención educativa (Machado, 1990).

La mayoría de las veces, el principal desafío para los educadores es seleccionar las técnicas adecuadas que permitan cumplir con los objetivos propuestos, pero que asuvezposibiliten que la actividad lúdica se instale sin perder sus características más puras.

Otro de los cometidos del espacio de taller es actuar como factor sinérgico a las materias, al proyecto interdisciplinario, a los objetivos institucionales, a las necesidades grupales del momento y a las actividades específicas de

la etapa del cronograma implicada.

Este aspecto puede ser vinculado con lo anteriormente expuesto acerca de la posibilidad de descubrir potencialidades desde el espacio de taller. Desde los conceptos de Gardner tomados por Coll, Marchesi y Palacios (2001), la teoría de las inteligencias múltiples sostiene que la competencia cognitiva de los seres humanos se describe más adecuadamente en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, a los que denomina “inteligencias”.

En el taller el adolescente pone en juego capacidades y habilidades que no siempre se manifiestan en la dinámica más tradicional de aula. El intercambio que se logra generar en los espacios de coordinación entre docentes y equipo educativo, permite articular experiencias, componiendo una visión integral del adolescente. De este modo, nuestra práctica se ve impulsada por el diálogo entre lo formal y lo no formal, permitiendo la construcción de estrategias educativas ajustadas a la medida de las necesidades de los estudiantes.

Pero no sólo las técnicas y los contenidos elegidos para cada taller están cargados con determinada intencionalidad educativa, también la estructura del propio Taller tiene su porqué y su para qué. En cada taller se comienza recapitulando lo que se realizó en el anterior, luego se presen-

ta la actividad de ese día y se procede al desarrollo de la misma. Culminada esta parte, se cierra el espacio pensando en el sentido del mismo con respecto a lo que se venía trabajando, resaltando aquí alguna reflexión colectiva que haya surgido, o dejando alguna pregunta abierta que permita rumiar nuevas ideas y develamientos.

Esta planificación parte de una metodología de trabajo que considera necesario tres momentos. Como si se tratara de un cuento, el taller se desenvuelve en ese juego narrativo en el que existe un principio, un desarrollo y un final. A su vez, esto se refuerza por la necesidad identificada en el diagnóstico de los grupos, de trabajar en torno a la planificación, el orden y el manejo de los tiempos, como habilidades necesarias para un buen proceso de aprendizaje.

En este sentido, el momento en el cual aparecen más dificultades, es en el final del taller. Durante el trabajo del año se repite el enunciado “el taller tiene un cierre”. Esto nos revela un síntoma que se evidencia en muchas de las clases dictadas por los docentes.

Una conducta, si se quiere instituida, es la forma abrupta en la que suelen terminar algunas clases en la educación formal, el tiempo regulado de la institución educativa está marcado de forma precedente, por lo cual para los estudiantes la clase termina cuando es hora de que termine (cuando

suenan el timbre). Buscamos nosotros desde el espacio, romper con esta naturalización, no desde lo impuesto, sino haciendo visible el sentido de poder cerrar y finalizar el taller, destinándole la misma importancia en la planificación a ese momento que a la actividad central. El sostener una misma estructura, que busca ir uniendo y dotando de un sentido común los diferentes talleres que se dan en el año, propone un aprendizaje implícito que trasciende el espacio de taller.

La forma en la que se estructura la dinámica de los talleres, promueve un tipo de aprendizaje diferente a los que se explicitan en el currículo de cualquiera de las asignaturas, pero que también es sumamente importante para la vida del estudiante. Tal aprendizaje refiere a las formas de concebir, utilizar y dividir determinados espacios de tiempo.

Entender que el éxito académico pasa, en gran parte, por tener en cuenta y respetar determinado orden establecido por las instituciones, como son las horas de inicio y finalización de cada espacio, los distintos momentos que aparecen en la vida académica (pruebas, desayuno, recreo, etc) y comprender el sentido de ese orden, así como también las normas específicas de cada espacio temporal y físico, facilita el tránsito académico del estudiante y su adaptación a las estructuras institucionales en general.

El tiempo destinado a la planificación resulta clave para un buen desarrollo del taller, siendo este, otro aspecto metodológico a identificar.

Para planificar es necesario un tiempo de trabajo específico a poder evaluar, crear y recrear la práctica con el objetivo de continuar mejorando el espacio. Estos caminos de reflexión y mejora continua, son los que permiten el no estancarse, ni ser únicamente reproductores de lo que “alguien” pensó sin tener en cuenta lo particular, lo novedoso de cada grupo y de cada individuo; por otra parte, el transitar dichos caminos metodológicos hace que nuestra tarea se transforme en una labor más disfrutable. Consideramos que es importante fomentar la motivación personal frente a la tarea, los espacios dedicados a planificar permiten esto, ir potenciando el vínculo educativo.

La planificación nos permite entonces, movernos en un escenario controlado. A su vez, concebimos una planificación flexible, que funcionando como guía abra la posibilidad de cambios en la propuesta, poniendo en juego un componente de improvisación. Permitted incentivar y promover la creatividad del educador, y con esta, la lúdica y el disfrute. Con respecto a las propuestas, evaluamos que la utilización de diversas técnicas y dinámicas permite sostener la motivación y generar diferentes

respuestas en los adolescentes. Algunos ejemplos son: la realización de un juicio con actuaciones para trabajar acerca del barrio (en el módulo presente), la utilización de la proyección para la preparación de las pruebas a través de un Jeopardy (juego de preguntas y respuestas), propuestas plásticas para concretar espacios de reflexión tanto individuales como grupales.

Creemos, que el hecho de que en un mismo taller se combinen estas técnicas, promueve el aprendizaje en un proceso de acción- reflexión. En este sentido, un aporte específico desde este tipo de propuestas, es principalmente acerca del modo de utilización de las técnicas. La potencia no solo se encuentra en lo innovadora que pueda llegar a ser determinada dinámica o actividad, sino en el tipo de vínculo con el aprendizaje que logre generar.

Otro aspecto que nos parece importante destacar, es la incorporación de la ambientación como una herramienta lúdica en los talleres.

El hecho de ambientar el espacio, integrando nuevos elementos funciona como motivador, invitando al otro a participar. Un ejemplo de esto, es el taller del módulo futuro, denominado “Bar de los Recuerdos”.

En esta dinámica, en la que se invitaba a los estudiantes a entrar a un bar en el que pasaban a tener 5 años más de los que tenían, el hecho

de ambientar el salón como si fuera efectivamente un bar, con mesas, menú, y mozos, generó un ambiente que no solo invitaba al juego, sino que propició un mayor involucramiento y los dispuso con una actitud positiva frente a la dinámica planteada, la cual les proponía pensarse en un futuro.

Otros ejemplos son: la preparación del campamento en el cual se ambientó el salón con carpas para traer al aula “una parte” del campamento, y el taller “sala de prensa”, el cual tenía como objetivo acercarnos a la identificación de temas de interés de los adolescentes.

En este último, se ambientó el salón como si fuera la sala de redacción de un periódico, en el cual cada uno estaba invitado a ser un periodista que debía armar las noticias para su diario, el cual se les entregó en blanco.

3.2. Espacios de diálogo

Aunque nuestra AC se configura como un terreno en el que se entrecruzan múltiples metodologías de trabajo, así como también enfoques didácticos y pedagógicos, desde el equipo socioeducativo se prepondera el trabajo desde lo vincular, apostando a la cercanía del diálogo como principal herramienta para ello. El diálogo constante entre los participantes del Aula es lo que permite conocer las

diversas realidades que conviven en un mismo espacio y aproxima a los actores hacia un lenguaje uniforme.

Pero el diálogo no siempre se da por sí mismo, algunas veces hay que despertarlo generando “espacios de diálogo”. Los espacios de diálogo, se configuran como otros dispositivos de intervención.

En la dinámica de trabajo, aparecen principalmente como instancias de mediación o resolución de los conflictos. Aunque también son motivados por otros sentidos. Estos se configuran como espacios de encuentro, en los que es necesario poner en palabras, enunciar, lo que dentro del salón de clase, en el pasillo o en un recreo estalló en la potencia del acto.

Si bien esta práctica se ha “institucionalizado” en el funcionamiento cotidiano, surge en los márgenes de una realidad que parece tener más de estallido que de encuentro.

En las oportunidades en que estos espacios de diálogo se establecen como instancias de mediación frente a la aparición de conflictos de convivencia, se busca hacer explícitos los motivos; tanto cuando existen intereses contrapuestos que detonaron el conflicto, como medio para resolver esa disputa, o cuando el conflicto es un fin en sí mismo, como mecanismo de liberación de hostilidades.

En otras ocasiones, los encuentros se plantean como instancias de “traducción”, principalmente estas se dan con docentes y estudiantes. Se sientan y frente a frente pueden hacer explícitas las expectativas, los puntos ciegos en los que la comunicación no se da, lo que no se entiende, lo que se espera del otro. Esto se logra siempre que el docente encuentre sentido a esta instancia.

Así mismo, se busca que estos espacios de conversación no sean siempre convocados por motivos negativos, que son necesarios para marcar y ajustar. Por lo cual, en varias ocasiones se dan con el objetivo de hacer explícito aspectos positivos del proceso de los estudiantes, a modo de reforzar tanto los cambios, como las habilidades y capacidades propias de los adolescentes.

Aunque en cada ocasión el motivo por el que se convoca a la instancia de diálogo puede ser diferente y el despliegue de la propia instancia depende de ello, se trata de guardar cierta estructura que permita que la palabra fluya por los interlocutores, que los sentimientos se expliciten y el clima generado invite a una actitud empática de las partes.

Como primera medida se sugiere a las personas involucradas a relatar lo sucedido; mientras una habla, se le pide a la otra una actitud de escucha para luego preguntarle qué cree que sintió el otro en la situación en cuestión. Luego se repite el mismo ejercicio.

En el correr de la conversación se orienta así la descomposición de lo sucedido, no solo siendo capaces de reconstruir la escena, sino de identificar en ella que sensaciones y sentimientos se pusieron en juego. Para luego pensar, en los motivos reales y desde ahí construir una nueva posibilidad de acción.

En estos momentos, se intenta involucrar la percepción sobre lo vivido por el resto del grupo, el cómo se sienten los demás cuando irrumpen en el salón de clases situaciones de violencia.

Los conflictos y problemas que puedan surgir entre los actores del AC, se resuelven dentro de los límites del Aula. Se pretende evitar que los adolescentes sigan transitando en el Aula con cuestiones no resueltas, que terminan habilitando una forma “de estar” que no va en acuerdo con nuestra manera de concebir el tránsito educativo. A su vez, se busca evitar que los conflictos, enojos y “ruidos” en la comunicación, se expresen bajo códigos de violencia. Para ello es fundamental no evadir el conflicto, no silenciarlo, no olvidarlo; sino por el contrario, dar la posibilidad de que se ponga de manifiesto.

El principal cometido de los interventores dentro de las instancias de mediación no radica en indicar una solución concreta, sino en guiar y moderar el diálogo con los involucrados para que exista alguna vía de acuerdo.

También se instrumentan instancias de diálogo no estructurado, en donde no se nos explicita la significación de la palabra, pero se pone en juego desde el educador una “sensibilidad atenta”, en el sentido de buscar en los relatos, en las charlas con los adolescentes, la aparición de la posibilidad, que habilite luego el pensar un mejor acompañamiento para ese joven.

Si nos proponemos pensar nuestras prácticas, se hace necesario conjugar estas con la coyuntura en las que se despliegan. *“Suele decirse que el lenguaje ha perdido relevancia en una vida hecha de imagen y cuerpos enfrentados. Sin embargo, lo que parece haber declinado es la eficacia de los códigos instituidos, fundadores de una comunidad de intercambio comunicativo”* (Duschatzky, 2007:50).

Desde lo elaborado por Silvia Duschatzky (2007), partimos de un lenguaje como práctica comunicativa cuyos efectos no pueden separarse de la misma enunciación, en la que poco importa lo que se diga, siempre que el decir, el dirigirse a otro, tenga lugar.

Estas conceptualizaciones nos permiten describir el sentido de las instancias de diálogo que se configuran en el Aula. Esos momentos de encuentro que se dan luego de que termina una clase entre el estudiante y el docente, entre estudiantes, entre estudiantes y educadores, tienen su

potencia educativa en el encuentro, más que en las palabras que se eligen decir.

Muchas veces, nos encontramos con largos silencios de los adolescentes cuando se los habilita a hablar, silencios que se cortan muchas veces con “¿qué querés que te diga?”, “pero si ya sabes que pasó ¿porque lo voy decir yo?”, “yo no pienso nada”.

El silencio se sostiene, no hay palabras pero el espacio de encuentro se mantiene, termina surgiendo por fuera de lo que “se debe decir” o de lo “que queremos escuchar”, un gesto, una mirada o una frase que logra conectar con la sensibilidad del otro, y ahí surge una nueva enunciación. Nuestra postura metodológica nos obliga a mantener ese silencio tanto como sea posible, a no inundar con nuestros discursos, y nos obliga y habilita a sostener esos espacios. Los educadores aparecen como “traductores” de las situaciones que se presentan (con adolescentes, familias y docentes).

Éste rol de traductor, se pone de manifiesto en esas instancias de diálogo, en donde la traducción juega un papel, no tanto en el sentido de la estructura del lenguaje, las palabras, la sintaxis, sino en el dotar de significación a lo que se enuncia. Con esto nos referimos, a que el educador en esas instancias pone en juego su habilidad, de llegar al otro.

El lenguaje aparece como acto balbuceante, su productividad radica

más en la capacidad de un decir que toca los puntos sensibles del otro, que en la fuerza contundente de los enunciados. Es así que se compone un escenario en donde parece que los lugares establecidos de enunciación, le van dejando la posición a los lugares producidos en situación, a posiciones más activas que se apoyan en las disponibilidades de los hablantes, la capacidad de detectar los puntos sensibles de una situación.

4 Reflexiones finales

Creemos en las propuestas de inclusión educativa, no porque estrictamente sea nuestro trabajo, ni porque el marco teórico-técnico y político-institucional nos resulte adecuado y consistente, sino porque en la práctica hemos visualizado que las propuestas de inclusión educativa funcionan y son eficientes para los participantes. Y si bien entendemos que no hay que dejar de interpelar las condiciones de producción para mejorarlas, tampoco nos sirve el quedarnos esperando a que éstas cambien, para apropiarnos del espacio pedagógico e incidir en el devenir educativo.

En este marco, los aportes metodológicos procedentes del ámbito educativo no formal resultan de relevancia pedagógica, “...el desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación, para todos, durante toda la vida; más aún, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes, aprovechando

las múltiples situaciones de la vida cotidiana y social que son susceptibles de ser transformadas en situaciones educativas.” (Mialaret, 1985).

“La educación no formal puede significar la construcción de escenarios diferentes, y más a la medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social” (Camors, Varón y Ubal, 2009).

Una labor individualizada, difícilmente trascenderá los muros de ese espacio específico y probablemente su duración dependerá únicamente del tiempo que la persona se mantenga en la institución (Bengoa, 2004). Cuando se crean y se descubren nuevas formas de trabajo, se está generando conocimiento, el cual hay que transcribir para que no se pierda.

Para que esto ocurra es necesario que exista cierto espacio destinado a la evaluación y sistematización de las prácticas, lo cual nos lleva a una de las razones que, a nuestro entender, le brinda sentido a escribir este artículo.

De todas maneras, las prácticas que anteriormente desarrollamos hacen visibles debilidades de la propuesta educativa.

El trabajo en cercanía, requiere de un tiempo destino a pensar la práctica. Tiempo que a veces parece faltar en una cotidianeidad marcada por la conflictividad y la emergencia. El tiempo parece faltar, no en términos objetivos, como tiempo externo, sino desde la percepción de la subjetividad (Lasén Díaz, 2000). Los días no alcanzan, no hay un tiempo destinado a pensar.

Si bien la necesidad de la reflexividad de la tarea está presente, la propia dinámica cotidiana que demanda tiempo para pensar, es la misma que lo hace imposible. Estas propuestas descubren otras realidades sobre las que se puede intervenir. Se descubre al sujeto y eso requiere tiempo para pensarlo, para armar un abordaje integral.

Muchas de estas prácticas educativas suelen quedar invisibilizadas, en medio de aturdimientos institucionales y locales, y paradójicamente no se institucionalizan ni se expanden, pagando el costo de estos desencuentros los estudiantes que arriban a propuestas poco ajustadas a sus características.

Finalizamos señalando que otro rasgo, de esta y de otras experiencias en las AC, el superar la tensión “inclusión educativa - calidad educativa”, que transversaliza a las instituciones en los distintos niveles. Sabemos que lo importante no es solo lo que se hace, sino el cómo se piensa lo que se hace, y estas propuestas rascan persistente y artesanalmente los sentidos y sinsentidos de las intervenciones educativas cotidianas interpelando sus intencionalidades y consistencias pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

- BENGOA, M:** “*El centro educativo como ámbito privilegiado de mejora e innovación*”, Presentación realizada en el marco del Congreso Internacional de Educación Inicial, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2004.
- BLEJMAR, B:** “*De la gestión de resistencia a la gestión requerida*”. En: Duschatzky, S., comp. “*¿Dónde está la escuela?*”, Flacso Manantial, pp.35-54. Buenos Aires, 2001.
- CAMORS, J., VARÓN, X., UBAL, M:** “*Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa*”, Dirección de Educación del MEC, Montevideo, 2009.
- COLL, C., PALACIOS, J., Y MARCHESI, A:** “*Desarrollo Psicológico y Educación*”, Editorial Alianza, Madrid, 2001.
- DUBET, F:** “*El declive de la institución*”, Editorial Gedisa, Barcelona, 2006.
- DUSCHATZKY, S:** “*Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2007.
- LASÉN DÍAZ, A:** “*A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*”, Editorial Siglo XXI, Madrid, 2000.
- LEWKOWICZ, I:** “*Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*”, Flacso, Buenos Aires, 2006.
- MACHADO, L. Y CASTELO, A:** “*Liderato y Animación en Recreación: Un fenómeno joven en pleno crecimiento*”, Sistematización del Primer Encuentro de Líderes y Animadores Juveniles en Recreación, Publicación Foro Juvenil, Montevideo, 1990.
- NIETZSCHE, F. EN: FRANKL, V:** “*El hombre en busca de sentido*”, Editorial Herder (12.ed., 1991), p.81. Barcelona, 1946.

Relaciones entre el mundo del trabajo y la educación

Un abordaje de las necesidades de formación en el sector productivo forestal-maderero

Sra. Silvia García Velasco ¹

Lic. Tair Kasztan Flechner ²

Sra. Ximena Ureta Sosa ³

Introducción

La educación a lo largo de toda la vida es uno de los derechos fundamentales de los y las ciudadanas, siendo el rol del Estado proveer de oportunidades de formación pertinente y de calidad en los distintos tipos de educación (formal, no formal e informal). Uno de los desafíos que enfrentan el sistema educativo y el sistema productivo se vincula con la disminución de las brechas (los gaps) entre las demandas del mercado laboral y la oferta formativa.

En este sentido, con la finalidad de realizar un abordaje integral de la relación entre el sistema educativo y productivo, se trabajó con los distintos actores involucrados entendiendo que desde el diálogo social se puede llegar a determinar y construir políticas consensuadas y que contemplen las distintas perspectivas.

El presente artículo da cuenta de dicha experiencia realizada en el sector forestal-maderero en el año 2013 en el marco del Sistema Nacional de Formación Profesional (SNFP), donde se analizaron las brechas formativas del sector a través de distintas técnicas cualitativas.

¹ Licenciada en Psicología, Supervisora de INEFOP, Especialista en RRHH.

² Licenciada en Sociología, Técnica especialista en Formación Profesional del MTSS.

³ Licenciada en Sociología, Docente del Área de Educación No Formal de MEC, Docente Asistente (G°2) en Unidad de capacitación -Udelar.

Antecedentes

En el año 2011 el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a través de la Dirección Nacional de Empleo impulsó el Diálogo Nacional por el Empleo en el que participaron organismos públicos, Instituciones formativas, personas trabajadoras organizadas en el PIT - CNT, Cámaras Empresariales, organizaciones de la Sociedad Civil, entre otros.

Uno de los acuerdos alcanzados tiene que ver con la necesidad de diseñar e implementar un Sistema Nacional de Formación Profesional, que sistematice lo existente, analice las brechas formativas y realice propuestas en tal sentido, teniendo en cuenta los principios orientadores de pertinencia, calidad y equidad.

A partir de ello, se crea el SNFP, integrado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Educación y Cultura, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Consejo de Educación Técnico Profesional UTU, Universidad de la República, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional y la Universidad Tecnológica.

A partir de la creación del SNFP se vienen realizando estudios de prospectiva en distintos sectores

productivos con la finalidad de conocer la brecha existente entre la situación actual y el futuro deseado de la formación profesional, tal es el caso de la experiencia que se presenta en este artículo llevada a cabo por MTSS, MEC, CETP-UTU e INEFOP.

Marco teórico

La competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los nuevos imperativos que marcan el actual crecimiento económico y productivo del país. Esto lleva a las empresas, personas trabajadoras, instituciones formativas, gobierno nacional y local al desarrollo de competencias como la innovación y la adecuación, para poder enfrentar la nueva realidad del país.

De tal manera, y por distintas razones la vieja premisa de formación profesional inicial completa y para toda la vida ha quedado obsoleta y se entiende la necesidad de una formación cambiante, sobre todo cuando las *“trayectorias profesionales se vuelven móviles”* (Castel, 2004). Según Castel (2004) una carrera se desarrolla cada vez menos en el marco de una misma empresa, obligando a las personas trabajadoras a que ellas deban afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional, con sus discontinuidades, riesgos, elecciones, decisiones de

reciclaje, etc. Esto es lo que Ulrich Beck (En: Castel, 2004) llama la construcción de un modelo biográfico.

Esto supone que el aprendizaje debe ser tomado como un proceso permanente, que permita potenciar las capacidades de innovación y de adecuación de las personas. *“Hay muchas formas de aprender que deben ser estimuladas y reconocidas, por eso se habla de sociedad de aprendizaje. Se aprende en el trabajo, en los sindicatos, en organizaciones variadas. Por este motivo se incluye la educación no formal y se establece sus lazos con la formal”.* (Proyecto de Ley General de Educación, 2008)

De tal manera, Uruguay entiende que la formación continua, el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación son derechos de las personas, y responsabilidad del Estado en su promoción y provisión (UNESCO - UIL, 2012). Es así que se incorporan estos conceptos como uno de los principales ejes del sistema educativo, mencionados en la Ley General de Educación, donde se declara *“de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental”* (Ley General de Educación N° 18.437, Artículo 1°, 2008).

La Formación Profesional es concebida como una actividad educativa, que comprende todos aquellos aprendizajes que se dan a lo largo de la vida, como una necesidad de perfeccionamiento y reciclaje permanente. Comprende el conjunto de acciones que integran un proceso de formación para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el desempeño de un trabajo o el acceso a un empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, que permitan la adquisición y actualización permanente de los saberes profesionales promoviendo y facilitando los tránsitos educativos a través de correspondencias, convalidaciones y equivalencias.

Por otra parte, la Formación Profesional debe cumplir con la condición de doble pertinencia respondiendo tanto a las necesidades del entorno socio productivo como a las personas trabajadoras. Asimismo, debe de presentar siempre las dimensiones de calidad, pertinencia y equidad de forma interrelacionada e integrada, ya que si se cumpliera cada una de ellas por separado no se aseguraría la satisfacción de las mismas.

En definitiva, las políticas educativas y de formación profesional tienen por objetivo garantizar el acceso a la formación profesional democratizando las oportunidades de elección de las personas, y la mejora de la empleabilidad

de las mismas. Así como mejora las oportunidades de las personas, las empresas se vuelven más competitivas generando mayor valor agregado en los productos y procesos que desarrollan.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general

Diseñar y aplicar una metodología de sistematización y análisis sobre la oferta y demanda de formación profesional vinculada a los sectores productivos en el Uruguay.

Objetivos específicos.

1. Relevar la oferta y demanda de formación profesional existente para el sector a considerar.
2. Identificar las brechas formativas existentes para la cadena productiva.
3. Establecer las prioridades de formación profesional de acuerdo a la coyuntura nacional.

CAPÍTULO I: METODOLOGÍA PROSPECTIVA

1. ¿Qué entendemos por Prospectiva?

La prospectiva es un método de análisis y sistematización de datos con perspectiva de futuro a mediano y largo plazo. A través de la participación de diversos actores sociales vinculados

a la temática en cuestión (personas trabajadoras, empresarios, el Estado e instituciones formativas) se construyen diferentes escenarios (posibles, probables y deseables) para llegar a acuerdos sobre cuál es y cómo llegar a la situación deseable.

Es así que la prospectiva se vuelve una de las herramientas utilizadas para la definición de políticas públicas, ya que al ser participativa integra todas las perspectivas orientadas hacia un escenario deseable por todos.

En definitiva, por medio del análisis prospectivo se detectan las brechas formativas existentes entre la situación actual y el futuro deseado, logrando así identificar las acciones plausibles de intervención que aproximen al escenario propuesto.

2. Técnicas de Prospectiva utilizadas.

En la fase prospectiva se aplicaron tres técnicas: revisión bibliográfica y análisis de datos secundarios, y entrevistas en profundidad.

Durante todo el proceso de prospectiva se mantuvo un Comité de Validación y Seguimiento conformado por actores sociales provenientes de los ámbitos involucrados (cámaras empresariales y sindicato de trabajadores del sector productivo, instituciones formativas públicas y privadas, representantes del Estado).

El objetivo de éste Comité era validar cada paso dado en el proceso, así como sugerir otras personas expertas del sector a consultar.

- Revisión bibliográfica y análisis de datos secundarios

El análisis de datos secundarios es una de las estrategias que más se adecua a la metodología definida en el presente documento. Dicho análisis comprende “(...) *la utilización de datos existentes, recogidos a los efectos de un estudio previo, con el fin de usarlos en una investigación de un interés que es distinto al de la indagación original, que podrá (involucrar) una nueva pregunta de investigación o una perspectiva alternativa sobre la pregunta original*” (Heaton, 1998 En: Scribano 2008: 104)

Por un lado, la estrategia permite retomar información confiable elaborada por otros equipos de trabajo, ya sea que hayan abordado la temática en consideración directa o indirectamente. Esto no sólo significa confiabilidad de los datos sino también un ahorro en tiempo y en recursos humanos y materiales.

Para Scribano (2008) el análisis secundario permite “*hacer nuevas preguntas a datos viejos*”, la potencialidad de la técnica está en retomarlos y mirarlos a la luz

de las nuevas preguntas que son pertinentes para el contexto actual.

Los tipos de fuentes consideradas:

- Documentos oficiales (nivel nacional –MTSS, MIEM, MEC - e internacional –Argentina, Brasil, Chile y España).
- Documentos elaborados por grupos de investigación o redes académicas
- Investigaciones individuales
- Bases de datos y bibliotecas virtuales
- Mapeo de la oferta formativa

Se construyó una matriz de datos con el fin de sistematizar en una misma base todos los cursos referidos a todo el sector que estuvieran dictándose u ofertándose para el año 2013. Se realizó una búsqueda en Guías Formativas, en la red de internet, así como también de la información obtenida en las entrevistas.

La información se organiza de acuerdo a las siguientes variables: nombre del curso, título otorgado, ámbito (público, privado, paraestatal) Institución, unidad/servicio/entidad capacitadora, población destinataria, requisitos de ingreso, localización, descripción del perfil de egreso, duración (horas, años), gratuito (sí, no), posee enfoque de competencias (sí, no), currícula y observaciones.

- Entrevistas en profundidad.

Para este estudio se definió utilizar las semiestructuradas, caracterizándose por utilizar preguntas respetando los criterios de especificidad, amplitud y flexibilidad. Los criterios de especificidad, permiten a la persona entrevistada dar cuenta de elementos específicos sobre un tema; y por otro el criterio de amplitud, que brinda la oportunidad de introducir nuevos temas no previstos a priori pero que surgen por propia iniciativa de la persona entrevistada.

expertas ocupacionales y formativas presentan características especiales ya que las personas son seleccionadas por la calidad de la información que poseen sobre un campo de actividad (Flick, 2007).

Asimismo, estos informantes son consultados en función de su pertenencia a un grupo específico, no siendo considerados como casos individuales, es decir, su discurso representa a un colectivo. Cumpliendo con estos criterios se llevaron a cabo un total de veintinueve entrevistas.

Para la empresa	Para las personas trabajadoras	Para las instituciones formativas
Tipo de actividad	Si están agrupados o no	Público/privado
Tamaño de la empresa	Categoría ocupacional (cargo)	Formal/No formal
Ubicación Geográfica	Antigüedad	Ubicación
Nacionalidad	Carga horaria	Cobertura
Representación Sindical	Sexo	Modalidad
Posee o no de Plan de Acciones Formativas	Educación y Formación	Aplica o no enfoque de Competencias Laborales

Fuente: elaboración propia.

Este último criterio es de especial importancia a la luz del objetivo de la prospectiva, que busca identificar las brechas entre la oferta y la demanda de formación profesional actual, a mediano y largo plazo. Algunos autores (Mauser y Nagel, 1991 en Flick, 2007) entienden que las entrevistas realizadas a personas

Técnicas de muestreo

Para la selección de la muestra de personas e instituciones a entrevistar se utilizó la técnica de Bola de Nieve respetando las características estructurantes fundamentales de la técnica de muestro por juicio.

El muestreo de bola de nieve consiste en la selección arbitraria de unidades de análisis y una posterior solicitud a las mismas de que recomienden a otros miembros de la población de estudio para continuar con la investigación.

Por su parte, el muestreo por juicio se lleva a cabo a partir de una *“definición clara de las características más importantes que delimiten sus niveles estructurales. Los parámetros que definen la composición estructural de la muestra se basan en criterios teóricos.”*(Scribano 2008: 36)

Estas características son:

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con la información obtenida mediante las distintas técnicas mencionadas, se procedió al análisis de los resultados en base a tres categorías analíticas que se detallan a continuación:

- **Crecimiento económico del país:** Aumento del valor de los bienes y servicios producidos por una economía durante un período de tiempo. Para este caso se toma en cuenta el Producto Bruto Interno y el aumento del valor agregado.
- **Empleabilidad:** El término refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la

capacidad de las personas para aprovechar oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (OIT Recomendación 195). Para este análisis se considera en particular la calidad y cantidad de empleo presente y futuro.

- **Formación profesional:** Es entendida como una actividad educativa que comprende todos aquellos aprendizajes que se dan a lo largo de la vida, como una necesidad de perfeccionamiento y actualización permanente. La Formación Profesional comprende el conjunto de acciones que integran un proceso de formación para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el desempeño de un trabajo o el acceso a un empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, que permitan la adquisición y actualización permanente de los saberes profesionales. Para este trabajo se hace énfasis en las dimensiones de continuidad educativa y actualización.

En el estudio se realizó un análisis detallado por categorías

ocupacionales, tomándose en cuenta las definidas por Consejo de Salarios del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Uruguay, en el entendido que son producto de un acuerdo tripartito. El análisis por categoría se organiza a través de los tres ejes analíticos propuestos anteriormente.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DIMENSIÓN

Crecimiento económico del país

El sector Forestal-maderero presenta una tendencia de crecimiento a lo largo de los últimos diez años. De acuerdo al Informe Uruguay XXI-2012 la extracción de madera en rollo en Uruguay tuvo un fuerte crecimiento, pasando de 5,7 millones de m³ en 2005 a 10,4 millones de m³ en 2011. Asimismo, se prevé que para el 2014 la pasta de celulosa ocupe el primer lugar en el ranking de productos de exportación.

La tendencia identificada por las personas entrevistadas es hacia la diversificación de los productos derivados de la madera. Las cifras manejadas por la mayoría de las personas entrevistadas dan cuenta que la pasta de celulosa ocupa aproximadamente un 70% de la producción, siendo el resto destinado a la fabricación de productos de madera (tableros, contrachapados, aserrío, etc.). Asimismo, en la actualidad se investiga acerca de la

producción de bio energía-masa, entre otros productos derivados de la madera.

El sector presenta un alto nivel de inversión en tecnología aplicada a la producción forestal para la mejora de la calidad de la madera. Las tres empresas forestales más grandes del país invirtieron en investigación de última generación en genética para acelerar los procesos de producción, llegando a superar los centros de investigación europeos. Este tipo de proyectos implican tecnología de avanzada y por ende personal con formación específica y altamente calificada.

El crecimiento no se da únicamente a nivel del producto bruto interno, sino que también en capacidades y conocimiento uruguayo instalado. Otro de los aspectos relacionados al crecimiento del sector tiene que ver con la *expansión de la producción en el territorio*. Se pasó de 37.000 hectáreas forestadas a un millón en tan sólo 23 años (Entrevista UdelaR).

La tendencia es que **las grandes empresas determinen las pautas de trabajo y los modos de producción**, en base a sus estándares y a las normas internacionales. Esto implica que por transitiva quienes deben adoptar estos cambios sean principalmente las empresas contratistas y los otros productores forestales de menor porte.

Es decir, quienes no puedan adaptarse a los cambios, básicamente pequeñas empresas, tenderán a desaparecer del sector (Entrevista Empresa). Es el caso de los viveros, por ejemplo en Uruguay existían aproximadamente 120 viveros, hoy subsisten un promedio de diez. La alta inversión tecnológica en genética, sumada al sistema de clonación, entre otros aspectos, lleva a que los pequeños productores no puedan enfrentar los altos costos o incluso la eventualidad de sobrellevar un mal año en la producción.

De tal manera, se entiende que el sector tiene un alto potencial de crecimiento y expansión a nivel territorial y económico, apostando fuertemente a la innovación en tecnologías y a la mecanización de la producción. No obstante, existe una alta concentración de las tierras y la producción por parte de tres grandes empresas internacionales.

Empleabilidad

En base al escenario de crecimiento en aumento sostenido planteado en el apartado anterior, en lo que refiere a la cantidad y calidad de los empleos que genera el sector productivo en cuestión, se identifican los siguientes aspectos:

Dificultad para cubrir los cargos con las necesidades formativas que requiere el sector.

Es decir, se requiere cada vez mayor especialización pero a su vez con capacidad para adaptarse a distintas funciones y contextos. Por otra parte el área forestal se concentra en las localidades de Rivera, Tacuarembó, Río Negro, Paysandú y Colonia, lo que hace que la demanda de personal se concentre en esas localidades. Asimismo, frente a la dificultad de cubrir cargos se suma la alta rotación asociada a la sazonalidad que presentan algunos de los perfiles profesionales, sobre todo los de peón común y especializado que están directamente vinculados con la fase forestal-rural. Para este tipo de problemas algunas de las estrategias adoptadas por las empresas forestales y las empresas contratistas para retener al personal es la de diseñar un calendario anual de actividades que permita mantener al personal empleado todo el año. Asimismo, las empresas de mayor porte establecen vínculos estables con las empresas contratistas para mantener el trabajo todo el año.

Respecto a la **tercerización de los servicios** y su impacto en la calidad del empleo, es posible afirmar que la tendencia es a la permanencia de este tipo de contratos. Por otra parte, las empresas contratistas no participan de las instancias de negociación colectiva, y/o discusión sobre el sector como puede ser el Consejo Sectorial de la madera, lo que lleva a un debilitamiento de las condiciones de trabajo.

Un aspecto a resaltar es la **tendencia a la tecnologización** y mecanización que presenta el sector. La mecanización si bien disminuye la cantidad de puestos de trabajo, conlleva una mejora en la calidad de los mismos en cuanto a seguridad y condiciones laborales. En tal sentido es necesario se generen mecanismos de formación del personal hacia tareas cada vez más mecanizadas y que implican el uso de alta tecnología.

Otra de las dificultades encontradas para la empleabilidad es la **conciliación entre el ámbito familiar y laboral**.

Son muy pocas las mujeres que se desempeñan en ocupaciones relacionadas con la fase rural, concentrándose principalmente en tareas poco calificadas en los viveros. Éste tipo de concentración o segregación ocupacional se relaciona con los estereotipos tradicionales de género, que concibe a las mujeres como más minuciosas y detallistas y que tienen un buen desempeño en las tareas de clasificación, en el caso de los viveros en la selección de los plantines.

Otra de las razones vinculada con los roles tradicionales de género es el hecho de ser la principal responsable de los cuidados familiares. Por ese motivo las mujeres se ven obligadas a elegir trabajos que estén cercanos a sus residencias y les

brinden cierta flexibilidad en los horarios como para obtener conciliar el trabajo con las tareas de cuidado.

La falta de un sistema de servicios de cuidado accesible a las personas trabajadoras, en algunos casos la no coincidencia de los horarios escolares con los laborales, así como las largas distancias de desplazamientos que requieren las tareas rurales, entre otras dificultades, van en detrimento de las oportunidades laborales, más aún si lo analizamos desde una perspectiva de género. Estas son algunas de las manifestaciones de las dificultades que tienen las mujeres para la empleabilidad y ciertamente también para su formación profesional.

3.3 Formación Profesional

La formación profesional es uno de los temas centrales del sector en general y de la fase forestal en particular. Históricamente la mano de obra del sector tiende a ser no calificada, sin embargo, la tendencia a la mecanización y tecnologización de los últimos años, ha generado la necesidad de aumentar los conocimientos en torno a: lecto escritura, matemática, cálculo e informática. En este sentido, también se detecta la necesidad de formación en el idioma inglés, dado que las grandes empresas son extranjeras, y además la maquinaria y herramientas que se utilizan son importadas.

Asimismo, las personas expertas afirman que la formación en competencias transversales así como en compromiso, puntualidad, asiduidad, entre otras son consideradas necesarias en el sector. A su vez, la formación en seguridad personal y de las herramientas de trabajo, es central para todo el sector y todos los puestos de trabajo.

Las grandes empresas que cuentan con un centro de capacitación, ofrecen preparación para sus funcionarios, y para toda la plantilla de funcionarios de las empresas contratistas, formándose en temas específicos. No obstante prevalece el aprendizaje de las funciones en el puesto de trabajo.

Conclusiones

Una de las principales fortalezas del estudio realizado fue el trabajo interinstitucional como estrategia de abordaje y de validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Este tipo de abordajes resulta una experiencia innovadora para nuestro medio, que si bien puede presentar dificultades sobre todo del tipo operativas y de coordinación, las potencialidades de la estrategia primaron por sobre las primeras. Por un lado, el accionar y planificar de manera conjunta garantizó la presencia de múltiples miradas sobre un mismo problema como es la formación profesional; significó para el SNFP un desafío más en la coordinación de recursos,

Cuadro síntesis de necesidades de formación profesional.

Perfil profesional.	Formación previa en competencias específicas						Formación previa en competencias transversales					
	Necesita	No necesita	Existe en todo el país	Existe en algunas localidades	No existe	Existe pero no se adecúa	Necesita	No necesita	Existe en todo el país	Existe en pocas localidades	No existe	Existe pero no se adecúa
Peón común vivero		x		x			x					x
Peón común implantación de monte	x			x			x					x
Peón común		x			x		x					x
Peón especializado	x			x			x					x
Maquinista I	x			x			x					x
Maquinista II Motosiemista	x			x			x			x		
Maquinista II operador de grapos/grúas en carga, descarga y acomodamiento de pilas, mediante esta tecnología.	x			x			x					x
Maquinista Especializado	x			x			x					x
Capataz	x			x			x					x
Supervisor	x			x			x					x
Técnico prevencionista	x			x			x					x

Fuente: elaboración propia.

objetivos, prioridades e intereses; fomentó la circulación de experiencias y saberes propios de una u otra institución hacia el resto de las instituciones que participaron del estudio. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico la interinstitucionalidad fue una estrategia más para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados para futuras acciones (políticas públicas) a realizar (a implementar).

La figura del Comité de Evaluación y Seguimiento fue un espacio de articulación, intercambio y toma de decisiones clave dado que se valió de la variedad de perspectivas e intereses (personas trabajadoras organizadas, empresas, instituciones formativas, Poder Ejecutivo, etc.) para negociar, alcanzar y consolidar consensos.

Por último, se presentan las conclusiones del estudio en torno a las brechas formativas del mercado de trabajo más relevantes de acuerdo a los objetivos planteados:

- Formación y actualización en el manejo de maquinaria especializada de alto costo (Harvester, Forwarder, Feller, Bulldozer).
- Formación en competencias transversales a los niveles de conducción, entre ellos supervisor y capataz.

- Formación en competencias transversales a nivel de operarios.
- Formación en salud ocupacional.
- Formación en manejo y uso de la motosierra en el sector público.
- Incrementar la cantidad de técnicos prevencionistas con formación específica en el sector forestal-maderero.
- Formación en lenguas extranjeras como inglés y portugués especialmente.

De acuerdo al análisis de las propuestas formativas relativas únicamente a la fase forestal se identifica que en términos generales la oferta de cursos es amplia y contempla las principales necesidades formativas de los perfiles ocupacionales.

No obstante, la limitante más relevante observada se relaciona a la **ubicación territorial de la oferta formativa**, restringiéndose en muchos casos a **pocas localidades del país**. Esta limitante afecta sobre todo en un sector productivo que cada vez se extiende más a lo largo del territorio nacional.

Otra de las limitantes identificadas es que dicha cobertura no siempre es parte de la oferta del sector formativo

público, sino que pertenece en muchos casos a privados. Esta constatación resulta o se constituye como un elemento limitante a la hora del acceso a la formación

A su vez, la falta de actualización tecnológica de la formación profesional es de las dificultades destacadas, lo que lleva a un desfase entre la formación y las necesidades del sector productivo. Este desajuste se debe principalmente a los altos costos que deben enfrentar las instituciones formativas al momento de incorporar nuevas tecnologías y a la alta dinámica que tiene el sector en la sustitución de una tecnología por otra más actualizada.

Finalmente, se identificaron cinco Perfiles Profesionales a priorizar por la oferta formativa, ya sea por la falta de oferta de formación o la no adecuación de la formación existente. Asimismo, estos Perfiles Profesionales resultan ser sumamente relevantes en la cadena productiva¹:

Perfil Profesional de Silvicultura, este perfil profesional en sí mismo no aparece en categorías de salarios, sino que es una conjunción de lo que sería peón común y peón especializado englobando las funciones de vivero, implantación de monte, poda y

aprovechamiento forestal. Todas estas funciones se relacionan con la base de toda la cadena productiva y de ellas depende la calidad de la madera, por lo que se vuelven funciones fundamentales.

La incorporación de tecnología para estas funciones se está dando de a poco, sin embargo presenta grandes cambios en cuanto a las competencias laborales de los y las trabajadoras.

Es por estas razones que se propone mejorar la formación profesional e integrar las tareas de silvicultura en un mismo perfil que permita especializar a las personas trabajadoras brindándoles mayores y mejores posibilidades de empleo.

El Perfil Profesional de Motosierrista también presenta funciones claves para el resto de la cadena productiva. Si bien existe la percepción de que la demanda de motosierristas estaría disminuyendo, de acuerdo a las entrevistas se asegura que el principal retraimiento de la demanda de mano de obra ya se dio en años anteriores, por lo que es de esperar que se mantendrá sostenida la demanda actual. Por otra parte la formación profesional del uso de la Motosierra es imprescindible tanto por las competencias específicas como por las transversales. Sin embargo, hoy en día la misma se ofrece únicamente en

¹ Los perfiles profesionales no se presentan en orden de prioridad sino que respetan el orden propuesto por consejo de salarios.

instituciones privadas, por lo que representa un costo para la persona o la empresa.

Perfil Profesional de Maquinista Especializado es otro de los perfiles priorizados por las personas expertas para mejorar y adaptar la formación profesional. En este caso la dificultad principal que se encuentra es que prácticamente no existe formación para las nuevas tecnologías. Si bien se ofrecen ciertos cursos, los mismos no cubren toda la demanda de formación a nivel territorial y son muy costosos.

A su vez estos cursos se basan en la utilización de simuladores y no en la utilización concreta de la maquinaria por el alto costo que representa la reposición. Este perfil profesional se encuentra en expansión.

Como competencias destacadas se presentan la capacidad para el manejo de la tecnología y conocimientos informáticos básicos. Por otro lado asociado a estos cambios tecnológicos y al perfil profesional surge otro perfil profesional que es el de mantenimiento de esta maquinaria en terreno.

El Perfil Profesional de Capataz y Supervisor se presentan juntos ya que cuentan con características similares aunque con diferentes grados de responsabilidad en la cadena.

Los mismos son destacados debido a que cumplen una función de liderazgo clave en el manejo de los recursos humanos y los intereses de las empresas. Estos perfiles profesionales se vuelven fundamentales para la expansión del sector, ya que se necesita un capataz para cada nueva cuadrilla y un supervisor para nuevos terrenos y emprendimientos. Asimismo, estos Perfiles no cuentan con formación específica para su rol.

Si bien algunas formaciones terciarias o universitarias habilitan a acceder y cumplir con la función de capataz o supervisor, las mismas no están diseñadas para cumplir con funciones de gestión de personas y recursos.

De tal manera, se puede ver que las principales dificultades que presenta la Fase en los temas de Formación Profesional son las de actualización a las innovaciones tecnológicas del sector y la distribución geográfica de la formación. Estos dos factores se vuelven más importantes haciendo un análisis a mediano plazo desde el entendido que el sector se está expandiendo tanto en el terreno como en la especialización, por lo que la formación tiene que acompañar estos cambios.

Referencias Bibliográficas

BECK, U: *“La sociedad del riesgo.”* Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

CASTEL, R: *“La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?”*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2004.

DOCUMENTO BASE DEL DIÁLOGO NACIONAL POR EL EMPLEO: Disponible en: http://www.mtss.gub.uy/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=461&Itemid=100015 Fecha de consulta: 14 de febrero de 2014. 2011

FLICK, U: *“Introducción a la investigación cualitativa.”* Ed. Paideia, Madrid, 2007.

GABINETE PRODUCTIVO, PLAN INDUSTRIAL FASE I: Disponible en: http://gp.gub.uy/sites/default/files/documentos/planes_industriales_-_fase_i_-_nov_2012-parte_2.pdf Fecha de consulta: 14 de febrero de 2014.

LABORDE, M; LASIDA, J; SANDOYA, J: *“Informe del Estudio Necesidades de calificaciones para el sector de la Madera en Uruguay”*, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2009.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437, 2009.

MEJÍA NAVARRETE, J: *“Problemas sociológicos en las Ciencias Sociales”*, Fondo Editorial de las Ciencias Sociales UNMSM, San Marcos, Perú, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *“Proyecto General Ley de Educación”*, IMPO, Montevideo, 2008. Disponible en: http://www.leyeducacion.mec.gub.uy/doc/texto_completo_ley_educacion.pdf. Fecha de consulta: 14 de febrero de 2014.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, DIRECCIÓN NACIONAL DE EMPLEO: *“Diseño Metodológico para la construcción de Perfiles Ocupacionales y Acciones Formativas.”* La experiencia en el sector hotelero gastronómica en el departamento de Rivera, Montevideo, 2013.

OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO: *“Uruguay XXI Promoción de inversiones y exportaciones”*.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO: *“Recomendación 195”*. Disponible en: http://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_evento/recomendacion.pdf Fecha de consulta: 14 de febrero de 2014.

RECOMENDACIONES DE LA UNESCO. *“Enseñanza y formación técnica y profesional en el SXXI”* UNESCO, s/l, 2001.

SCRIBANO, A: *“El proceso de investigación social cualitativa.”* Ed. Prometeo, Buenos Aires, 2008.

SECTOR FORESTAL: *“Oportunidades de Inversión en Uruguay.”* Montevideo”, 2013

SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *“Documento: Sistema Nacional de Formación Profesional, Un desafío necesario para Uruguay”,* Montevideo, 2013.

UNESCO, ANNUAL REPORT 2012: *“UNESCO, Institute for lifelong learning.”*
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/> Fecha de consulta: 14 de febrero de 2014.

Experiencias de participación en CECAP Las Piedras

Sra. Alicia Aguite
Sra. Adriana Braida
Lic. Lucía Dabezies¹

*“Educar es modificar las actitudes y las conductas.
Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones”
(Pérez Aguirre)*

En el equipo de CECAP Las Piedras, nos hemos propuesto como eje de trabajo para el año la construcción de la identidad del Centro Educativo desde la participación de todos los actores involucrados. Por ello, denominamos el Plan Anual 2014 *“Construimos CECAP Las Piedras participando”*.

La perspectiva de trabajo desde todas las áreas y como colectivo docente, está enfocada hacia la promoción de la participación y hacia la construcción de la identidad del Centro Educativo tomando elementos de la cultura, producción, historia y potencial de desarrollo de Las Piedras³. Con esta premisa fue que nos embarcamos en promover la participación de todos los actores involucrados en la propuesta: jóvenes, docentes, familia, comunidad y Comisión de Seguimiento del Convenio⁴, a través de la concreción de diversos proyectos educativos.

¹ Alicia Aguite, Lic. En Psicología – UdelaR – Educadora Referente en CECAP Las Piedras desde 2014.

Adriana Braida, Operadora en Psicología Social – Escuela de Psicología Social de Montevideo – Educadora Referente en CECAP Las Piedras desde 2014.

Lucía Dabezies, Educadora Social – CENFORES – Coordinadora de CECAP Las Piedras desde 2012.

² Objetivo general del Plan Anual 2014: “Consolidar una propuesta educativa que habilite a los adolescentes y jóvenes inscriptos transitar por una oferta de formación, capacitación y participación ciudadana integral, articulada con las particularidades y potencialidades de desarrollo de la ciudad de Las Piedras.”

³ Resulta necesario señalar que CECAP Las Piedras se inauguró a través de la firma del convenio tripartito entre el MEC, la Comuna Canaria y la ONG Salesianos Minga el 17 de diciembre de 2012 y comenzó las actividades educativas con jóvenes en marzo de 2013. Esta es la primera experiencia de convenio tripartito para la implementación de un CECAP.

⁴ La Comisión de Seguimiento del Convenio está integrada por el PNET-CECAP (Coord. Asistente Mónica Acosta), Comuna Joven-Desarrollo Social-Comuna Canaria (Prof. Rodrigo Roncio) y ONG Salesianos-Minga (Padre Mateo Méndez) y se reúne en forma mensual-bimensual para abordar todos aspectos relativos a la implementación de CECAP en Las Piedras y con esta modalidad.

Entendemos que la participación, como destaca Jorge Camors, es *“un medio para aprender y a la vez es un fin en la medida que se procura la mayor autonomía posible del sujeto para la vida, para que se pueda valer por sí mismo, en la vida social, en su relación con ‘los otros’”. En tal sentido, los jóvenes que participan de la propuesta educativa “están ‘colocados’ en el primer lugar en la descripción de los pilares pedagógicos del programa, porque se acuerda en que deben ser los protagonistas del proceso educativo”* (2009: 96-97).

Compartimos la perspectiva pedagógica que entiende que el joven en CECAP *“participa en forma activa en el despliegue de una batería de aprendizajes que le van a permitir en un futuro tomar decisiones y manejar estrategias en la resolución de problemas cotidianos tanto en lo relacionado al conocimiento como a la participación en la sociedad como ciudadanos de su época”* (Alende, 2009: 11).

Posibilitar la participación de los jóvenes en la propuesta, implica concebir el proceso educativo como un proceso de autoría, en el cual los jóvenes *“toman parte”* en su propia construcción como sujetos.

Al respecto queremos señalar que entendemos la educación como acción humana que *“supone interpelar”* y que como señala Pablo Martinis *“no*

existe la posibilidad de la construcción del sujeto sin interpelación” (Martinis, 2011: 55). Por lo que, *“colocar”* al joven en CECAP en el primer lugar, en el centro, implica interpelarlo, implica ofrecerle una propuesta de educación integral que involucra diversas actividades y experiencias *“para “sacudir” la totalidad de la persona y que pueda aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir con los demás”* (Camors, 2009: 100).

A continuación, presentamos tres experiencias de participación desarrolladas en CECAP Las Piedras este año, en diferentes momentos del semestre y que implican para el equipo docente un desafío de reflexión en torno a la propuesta educativa. La narración de esta experiencia pretende ser un pretexto para pensar. Intenta ser el relato de aspectos que hacen a la vida cotidiana de un Centro Educativo que entiende que en los gestos mínimos se ponen en juego aspectos de la propuesta educativa y de los principios que la sostienen.

1- “Equipando a los jóvenes de CECAP Las Piedras” - Aportes de las familias.

Teniendo como base el artículo de Jorge Camors sobre *“Los pilares pedagógicos del PNET -CECAP”*, nos tomamos el atrevimiento de poner en discusión algunos de los conceptos allí planteados para problematizarlos con las familias de los jóvenes

que asisten a CECAP Las Piedras.

En el entendido de que la responsabilidad de educar es compartida y que las familias tienen un papel insustituible, consideramos que dar la palabra a las familias para expresar su parecer al respecto, nos podría orientar en el accionar.⁵

En esta línea fue que se invitó a las familias de los jóvenes de CECAP Las Piedras a participar de una reunión informativa y de un taller para conocer sus expectativas en relación a la propuesta de CECAP. Se les propuso pensar en relación a la siguiente consigna: “¿Con qué esperan que equipemos a los jóvenes en CECAP Las Piedras? / ¿Con qué debemos equipar las mochilas de los jóvenes en CECAP Las Piedras?”⁶

Para elaborar esta respuesta se pusieron a disposición tarjetas con dibujos variados (herramientas de diferentes oficios, juegos, libros, señales de tránsito, expresiones faciales,

⁵ Coincidimos con Pablo Martinis (2013:322-323) cuando señala que “*parece quererse plantear que al sistema educativo le toca sumir la responsabilidad de la generación adulta y educar a las nuevas generaciones. Hay un malentendido en esta formulación, ya que la responsabilidad de educar es compartida por una generación a la que le toca introducir a una nueva en el mundo que habita. Entonces de lo que hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata es de la tarea que le compete a una generación de proveer formas de ingreso a un mundo común a una generación. Ello no supone solamente transmitir conocimientos ni ofrecer bienes materiales sino, fundamentalmente, establecer relaciones, vínculos.*”

⁶ Para esto se elaboró en un papelógrafo la silueta de dos jóvenes de CECAP Las Piedras, con su correspondiente “mochila” en la cual se podían colocar las tarjetas simbolizando aquello que las familias entendían debían formar parte del “equipamiento” que esperan/desean que CECAP Las Piedras les pueda brindar.

expresiones de grupo, etc.) y algunas tarjetas en blanco. Cada participante debía elegir una o más tarjetas, luego expresar al grupo su opinión y depositar la tarjeta en la “mochila de un joven de CECAP Las Piedras”. De esta forma, las familias fueron “equipando” esas “mochilas” con aquello que entendían formaba parte de lo que CECAP les puede/debe “dar”.

En esta instancia⁷ las familias plantearon el deseo de que equipemos a sus hijos/nietos/hermanos con diferentes capacidades, conocimientos, actitudes, destrezas y saberes. La “demanda” que más se repitió fue que equipemos a los jóvenes que asisten a CECAP Las Piedras con “responsabilidad y esfuerzo”.

También se recogieron expresiones respecto a que los equipemos para que “sean solidarios, tolerantes, compañeros, que se comuniquen, aprender a respetar y hacerse respetar, colaboración, integración, expresarse libremente, tener diversión, aporten ideas, sean felices, estén unidos”.

En otro sentido se colocan en las mochilas expresiones que refieren a equipar a los jóvenes con “herramientas para aprender e ingresar al mundo del trabajo, aprendan un oficio, entusiasmo por el estudio,

⁷ Habíamos realizado un taller similar en junio 2013 con las familias, del cual también tomamos aportes que expresamos en el presente artículo.

conocimiento, tener un futuro laboral, proponer proyectos en conjunto”.

Por otro lado, surgieron expresiones respecto a conocimientos específicos en algunas áreas, como ser “deportes, computación, desarrollar talentos interesantes”.

Se habilita así un espacio de encuentro, diálogo y participación que nos desafía y brinda la oportunidad de reflexionar sobre nuestras prácticas. Encontramos en la participación algunas ideas fuerzas para problematizar, dado que la misma tiene que ver con dar una opinión, cuestionar un hecho o idea y tomar decisiones que afectan a los jóvenes, sus familias y la comunidad educativa.

Guareschi, en Saforcada (2008:24) plantea que *“las personas son reconocidas como sujetos que participan, con subjetividad propia, como seres singulares. Tal dimensión es fundamental para que el ser humano pueda realizarse como ser político, que es una de sus dimensiones centrales. Y es a través del hecho de tener un nombre y dar su palabra que éste podrá participar de la construcción de la sociedad. Participación, aquí es tomada en el sentido de planeamiento y no solamente en el sentido de la ejecución o de la participación en los resultados”*.

De este modo en CECAP nos proponemos acompañar a los jóvenes

desde el momento que llegan a inscribirse, en las distintas actividades a lo largo de los semestres que transiten en la propuesta educativa, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico, apostando a que participen, opinen y argumenten sus ideas.

Teniendo en cuenta a Hernández, en Ferullo de Parajón (2006) se entiende que la participación implica tres componentes: **ser parte**, promoviendo así la pertenencia de los sujetos, tener parte, creando conciencia de los derechos - responsabilidades, pérdidas - ganancias y tomar parte de los logros que se obtengan en el proceso de participación.

Entendemos por lo tanto que los procesos de participación promueven el sentido de pertenencia, permitiendo la reflexión y el ejercicio de diferentes roles. La pertenencia a algo que es común a otros, permite como sostienen López y Morales (2013: 66) *“sentirse parte”, “identificarse con”* y participar de *“experiencias compartidas”*. Esto conlleva un aprendizaje social, que ubica al sujeto en un complejo entramado, como parte del contexto histórico y cultural que lo sobredetermina.

Este aprendizaje está en el plano de la escucha, reflexión y análisis para que se logre la comunicación entre las partes, para emitir una opinión, hacer acuerdo o diferenciarse del otro.

Los sujetos devienen otros, son afectados en estos encuentros, y a través de las relaciones de poder que habilitan transformaciones internas por vía de la inclusión en el colectivo y externas porque desde ese lugar nuevo que se habita podrá “hacer con otros”.

En nuestro accionar tenemos en cuenta que la participación es un acto político e involucra cuestiones de poder en la medida que se juegan intereses y deseos de los sujetos implicados: los jóvenes, las familias y el equipo de educadores.

Compartimos con Fuks (2007: 34) que *“el propósito del diálogo es el de alcanzar una comprensión nueva y compartida desde la cual poder actuar en forma más coherente y efectiva, tanto a nivel individual como colectivo, y donde los sujetos co-aprenden a reflexionar juntos creando un campo en el cual los pensamientos, emociones y acciones no pertenecen a un individuo sino al conjunto, deviniendo un campo común y colectivo de significados”*.

Es así que consideramos que cada sujeto, joven o adulto, cuenta con herramientas únicas para transformarse y transformar su contexto. Resulta fundamental habilitar espacios de intercambio y búsquedas colectivas y singulares en los procesos educativos, estimulando la participación en la toma de decisiones. La realización de estos procesos implica un aprendizaje en

el cual los educadores somos motores para la promoción de los cambios.

En este mismo sentido, siguiendo a Rebellato (1998: 165) encontramos que *“la originalidad es la condición por la cual cada uno de nosotros tiene algo único para decir y aportar, no pudiendo ser sustituido por otro. Descubrir nuestra originalidad supone definirnos y realizar aquellas potencialidades sin las cuales dejaríamos de ser nosotros mismos”*.

Esto nos permite pensar que cada estudiante tiene un lugar propio y realizará aportes únicos en el grupo que permitirán construir un horizonte posible desde lo singular y colectivo.

2- Desfile 18 de mayo “Batalla de Las Piedras”

Todos los 18 de mayo se realiza el desfile en conmemoración de la Batalla de Las Piedras en la ciudad de Las Piedras, con la participación de los estudiantes y docentes de las instituciones educativas de la ciudad.

Al desfile asisten estudiantes y docentes de todas las escuelas públicas y privadas de la zona, todos los centros de educación media públicos y privados, el instituto de formación en magisterio de Las Piedras e instituciones de la educación no formal.

La jornada conmemorativa implica que las instituciones participan de la concentración,

acto y desfile con abanderados por la avenida principal de la ciudad.

Esto determinó para CECAP Las Piedras, hacer acuerdo entre todos los docentes en la reunión semanal de equipo, conversar con los jóvenes, avisar a las familias, participar en la reunión organizadora del Comité Patriótico, conseguir los pabellones patrios (facilitados por CECAP Montevideo) y preparar las escarapelas con los colores de la bandera de Artigas. Cada una de estas acciones, en tanto novedad para CECAP Las Piedras, significaron una oportunidad de aprendizaje, para el equipo docente, los estudiantes y sus familias. Así fue como lo entendimos, así fue como lo vivimos, así es como lo queremos compartir.

Consideramos que la experiencia representó un acontecimiento significativo, de esos que dejan huellas, de los que marcan momentos, de los que se disfrutan in situ y se entienden, dimensionan y analizan después.

La convocatoria fue pautaada a las 09.00 horas del domingo 18 de mayo en el local de CECAP Las Piedras. Tanto los estudiantes y sus familias, como los docentes llegaron ansiosos y puntuales, con la alegría de algo desconocido pero por disfrutar. Luego de vestir las remeras de CECAP, la escarapela preparada y definir los últimos detalles de los pabellones patrios, se parte por la avenida principal hacia El Mástil.

Ahí nos ubicamos en el lugar que el Comité Patriótico nos había asignado (detrás de las instituciones públicas de educación media, justo enseguida de la UTU de Vista Linda, y antes de los liceos privados)⁸. En tanto, los tres estudiantes elegidos por los mismos jóvenes como abanderados, aguardaron junto a los otros abanderados formados en torno a El Mástil.

Desde esas ubicaciones se cantó el himno y escuchó el discurso que dio una estudiante de la UTU de Vista Linda⁹ y fuimos saludando a las delegaciones que desfilaron delante de nosotros. Y llegó nuestro turno, luego de escuchar la presentación comenzamos a desfilamos.

La posibilidad de ser parte del acto y del desfile del 18 de mayo en Las Piedras, significó la posibilidad de ocupar un lugar que corresponde por derecho. En tanto estudiantes, a los jóvenes de CECAP Las Piedras se les ofrece un lugar a ocupar, un lugar destacado por toda la

⁸ Un detalle importante de la ubicación tiene que ver con la disposición de las delegaciones a un lado y otro de la avenida principal. De un lado las instituciones de educación primaria, del otro, cantero de por medio, las instituciones de la educación media, superior y no formal. Algunos de los estudiantes de CECAP Las Piedras, habían desfilado alguna vez con su escuela, pero nunca con un centro de educación media. Por lo que, fue la primera vez que “cruzaron” la calle y pudieron saludar a maestras y directoras de las escuelas a las que ellos asistieron, desde “el otro lado del cantero”. Sin lugar a dudas, esto significó la posibilidad de habitar un lugar diferente.

⁹ Cada año un estudiante de una de las instituciones que participan del desfile oficia de orador del acto. Este año le correspondía a un estudiante de educación media pública realizar esta tarea.

ciudad, un lugar de reconocimiento, un lugar valorado y aplaudido.

Los jóvenes de CECAP Las Piedras no lo dudaron, decidieron ocupar este lugar desde el primer momento. Como lo plantea Analía Acevedo los jóvenes que participan en CECAP *“son adolescentes que reconocen y valoran la oportunidad, son seres humanos que sueñan y tienen aspiraciones.”* (2013: 100).

Quizás no sea fácil transmitirlo en palabras, pero intentaremos describir la escena que da cuenta de un ejemplo de ese reconocimiento y valoración. Se convoca a todos los estudiantes de CECAP Las Piedras a una reunión en el patio del Centro Educativo antes de ir al almuerzo porque había una información para compartir (algunos de ellos sospechaban que se refería al desfile del 18 de mayo dada la proximidad de la fecha).

La Coordinadora del Centro comienza diciendo que se recibe la invitación para que los jóvenes participen en el desfile, y rápidamente se hizo silencio para escuchar atentamente.

De esos silencios que dan cuenta que del otro lado hay interés. No solo eso, sino que cuando se mencionó el tema de los abanderados de los pabellones patrios y la necesidad de hacer una elección de los mismos por parte de los jóvenes, el silencio fue aún mayor. De esos silencios profundos que

aturden. No es fácil de transmitir, pero esa escucha atenta expresaba muchas cosas, sobre todo expresaba deseo por saber, por ser parte y por participar.

Esa participación en silencio rápidamente se transformó en participación en palabras, preguntas, gestos y alegría. Lo que vendría luego serían tareas educativas para aprovechar como instancia de múltiples y diversos recorridos y aprendizajes.¹⁰

3 - Espacio grupal “somos todos diferentes”.

Dentro del Plan Anual 2014 “Construimos CECAP Las Piedras participando”, están planteadas varias propuestas para los jóvenes, donde la mayoría de las mismas tienen que ver con el trabajo en grupo, donde se profundiza en el vínculo, la integración y aquellas habilidades necesarias para establecer relaciones sociales con pares y adultos.

En una de estas actividades en el Espacio Grupal, planteada a un grupo de estudiantes de segundo y tercer semestre, se propuso la confección de la cartelera estudiantil, donde se les planteó que por ser los jóvenes con más experiencia en el Centro Educativo, pudieran transmitir

¹⁰ Una de las actividades que se destaca desde el punto de vista de educar desde la participación y la construcción de ciudadanía, es la organización de Asambleas que permitieron definir criterios para la elección de abanderados, diseño de la escarapela y concreción del acto de elección de abanderados. Finalmente se organiza un “acto eleccionario”, para el cual se diseña una “credencial” y se vota en forma voluntaria y secreta.

con frases, fotos y publicaciones de su interés, cómo han trabajado en este semestre todos los distintos grupos.

De esta forma fueron dando sus opiniones, trabajando en equipo, una tarea que parece sencilla pero no lo es, ya que no resulta fácil hacer acuerdos, crear juntos, seleccionar los materiales y las fotos necesarias, elegir las frases y diseñar la decoración de la misma.

La primera idea que plantearon fue poner un cartel central que dijera “somos todos iguales”, esta afirmación fue cuestionada por ellos mismos y surgió la pregunta ¿somos todos iguales?, luego de la problematización y un nuevo acuerdo, arribaron a la conclusión “somos todos diferentes”.

Esta experiencia grupal dio pie para un nuevo intercambio en el equipo docente que habilitó a la reflexión acerca de la noción de sujeto de la educación como un igual. Compartiendo que entendemos a los jóvenes como iguales, todos igualmente estudiantes de CECAP Las Piedras, la pregunta que queda planteada es ¿iguales de qué forma, o con relación a qué?

Sin duda que la igualdad se refiere a cómo queremos que los jóvenes se apropien de determinados conocimientos, apostando a que adquieran herramientas pudiendo de esta forma realizar cambios en relación *“al estado de situación que presentan al momento de solicitar su ingreso”*

(Camors, 2009: 94), cambios que les permitan mejorar algunos aspectos, como ser: el relacionamiento con los demás, el trabajo en equipo, la visualización de proyectos en cuanto a la continuidad educativa y capacitación para el mundo del trabajo y la inserción laboral. Estos temas nos hacen pensar sobre su formación como futuros ciudadanos.

Son todos iguales, iguales en el derecho frente a las oportunidades, iguales en el acompañamiento educativo en su proceso. Con esto nos referimos a que cada estudiante merece el mismo respeto y se le señalarán límites frente a situaciones similares, de modo que serán tratados de forma equitativa.

El desafío que enfrentamos como equipo, implica problematizar cuál es el acompañamiento adecuado en el proceso de aprendizaje y experimentación singular para cada joven. Este acompañamiento no es para todos del mismo modo, ya que algunos jóvenes ingresan a CECAP con ciertas habilidades sociales respecto a cómo estar en un Centro Educativo que les permite apropiarse de una forma de los conocimientos brindados en CECAP, mientras que otros jóvenes requieren de otras formas de intervención, de encuadre, de puesta de límites y diálogos individuales, con la familia o referente del joven.

En tal sentido, decimos que el acompañamiento educativo es singular. Entendemos que realizar una mirada singular del “estado de situación” del

joven al iniciar el proceso, identificar su “equipamiento” y aquellas “cosas” con las que debemos “equipar su mochila”, implica pensar a cada uno como igual y diferente a la vez.

Al respecto Fryd y Silva (2009: 12) expresan, *“el sujeto de la educación es un protagonista paradójico que encarna en forma simultánea el lugar de igual y de diferente. Se trata de un “otro” portador de idéntica dignidad humana que el educador, y de “otro” que personifica la radical diferencia. Implica que reconozcamos que, en tanto humano, tiene la capacidad de acción, de emprender algo novedoso, de producir el nacimiento de lo inédito. Ello implica que la sola existencia humana supone un potencial enigmático de producir cambios, en la trama de relaciones producto de su capacidad de acción.”*

Para que cada joven pueda visualizar su capacidad de acción, desde nuestro lugar resulta fundamental la comunicación continua y el ofrecimiento de lugares que habiliten diferentes formas de identificación.

En esta etapa, los jóvenes necesitan de adultos-educadores que los acompañen y los “equipen” desde los diferentes lugares donde se relacionan, es decir, su familia, sus amigos, compañeros de grupo y docentes. Tal como expresa Acevedo (2013: 100) *“en CECAP se encuentran*

jóvenes que en su afán de identificarse, también se resisten, buscan límites constantemente distanciándose de la proximidad y contradictoriamente aproximándose en la distancia.”

Vinculamos el afán de identificación con la construcción de subjetividad y la importancia de los otros para ello. Al respecto Pichon Rivière (1984: 107) plantea que *“el sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases”*. Esta interrelación enriquece los aprendizajes, el intercambio y la adquisición de nuevas formas de vincularse con otros.

En la cotidianeidad del Centro, en la interacción, en ocasiones surgen conflictos propios de los vínculos interpersonales, los cuales necesitan ser abordados. Muchas veces, la primera reacción de los jóvenes es que el otro está equivocado, pero con el diálogo, ofreciendo otras miradas, pueden pensar nuevas formas de relacionarse.

En las auto-evaluaciones de algunos jóvenes se puede visualizar los cambios que han ocurrido en su proceso, al respecto algunos valoran que antes resolvía los problemas a los golpes y que ahora *“he aprendido a controlarme”*, además también reconocen que se animan más y que han aprendido a ser más tolerantes.

“Todos somos diferentes”, por lo tanto la forma de resolver esos conflictos también lo son. El equipo visualiza estos cambios desde las diferentes miradas y propuestas que son planteadas a los jóvenes, pero entendemos que el aprendizaje se da realmente cuando el joven es protagonista de ese cambio, logra identificarlo y ponerlo en palabras, desde la reflexión, desde el ir hacia atrás y poder dar cuenta de que ese cambio le favorece a él en su relación con los otros.

Mucho de esto tiene que ver con las expectativas manifestadas por los jóvenes en la entrevista de ingreso, donde se expresa de forma recurrente que quieren ser mejores personas, ser más independientes, tener un mejor relacionamiento y aprender cosas nuevas.

Es importante el reconocimiento ante los logros, ya que muchas veces no les resulta fácil visualizar los mismos. Paulo Freire (1997: 58-59) describe este sentir *“de tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su incapacidad.”*

Se visualiza en la instancia individual de la devolución de la evaluación docente que realizan las educadoras referentes a cada estudiante, que muchas veces los jóvenes se sorprenden cuando se les plantea que el equipo considera que su proceso ha sido positivo y

se destacan logros que han tenido.

Es fundamental tener en cuenta el vínculo generado con el estudiante para poder trabajar en estos aspectos. La importancia del rol del educador y los compañeros, permite aprender desde la diferencia.

También sobre este tema tenemos la visión de Pichon Rivière quien afirma que los vínculos humanos son las estructuras que permiten y efectivizan la “atadura” del ser que nace abierto al mundo y con impulsos inespecíficos a un campo simbólico que es la cultura en el tiempo histórico social que le ha tocado vivir.

La adquisición y la incorporación de la cultura de los sujetos implica la incorporación de diferentes formas de vivir con otros, de adquirir hábitos necesarios para la convivencia y con ello diferentes formas de comunicación.

En esta época encontramos que toman especial relevancia nuevas formas de comunicación como la que se produce a través de las redes sociales y esto puede relacionarse con el planteo de Pablo Martinis en su trabajo *“¿De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata?”*, donde plantea que es importante desde las propuestas educativas brindar *“la posibilidad de sentirse parte de una comunidad integrada por otras personas que merecen igual valoración”* (2013: 324).

Cuando se es parte de un grupo, se puede visualizar y valorar que siendo todos diferentes, desde los distintos vínculos y roles, estudiantes y referentes, podrán cumplir con objetivos comunes y así realizar experiencia, construir conocimientos, modificar actitudes y crear nuevas habilidades que le permitan completar el equipamiento.

Retomando las ideas planteadas por Pablo Martinis (2013: 324), compartimos que es importante *“transmitir la idea de que existe un lugar que es posible de ser habitado. No como el regreso a un paraíso perdido, que jamás existió, sino como intención de construcción de justicia e igualdad”*.

Este es el desafío que nos convoca día a día como equipo educativo de CECAP Las Piedras y nos desafía en la idea de que *“Construimos CECAP Las Piedras Participando”*.

Referencias Bibliográficas

ACEVEDO, A: “Programa Nacional Educación y Trabajo. Aprendizajes y desafíos.” MEC, Montevideo, 2013.

ALENDE, I: “Los CECAP; una propuesta de Educación no Formal”. En: Innovaciones y experiencias pedagógicas. Serie Educación y Trabajo. MEC, Montevideo, 2009.

CAMORS, J: “Los pilares pedagógicos del PNET-CECAP”. En: Aportes para una construcción colectiva. Serie Educación y Trabajo. MEC, Montevideo.

FERULLO DE PARAJÓN, A: “El triángulo de las Tres P” Psicología, Poder y Participación. Paidós, Buenos Aires, 2006.

FREIRE, P: “Pedagogía del oprimido.” Siglo XXI Editores, México, 1997.

FRYD, P. Y SILVA BALERIO, D: “Una experiencia de producción de conocimiento en educación social”. En: Fryd, P. y Silva Balerio, D. (Coords.) Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Ed. Gedisa, Barcelona, 2009.

FUKS, S: “Aportes de la Psicología a problemáticas de la actualidad latinoamericana”. JVE Ediciones, Buenos Aires, 2007.

JIMÉNEZ, L: “Cruzando umbrales. Aportes uruguayos en psicología comunitaria.” En: Rebellato, J. L. “La dimensión ética de los procesos subjetivos.” Roca Viva, Montevideo, 1998.

LÓPEZ, W. Y MORALES, M: “3+2 no siempre es 5 (pero puede ser)”. En: Aportes para una construcción colectiva 2. Serie Educación y Trabajo. MEC, Montevideo, 2013.

MARTINIS, P: “Articulación de ofertas educativas en ámbitos de educación formal y no formal”. En: ENFOQUES Revista de Educación No Formal, N° 2, MEC, Montevideo, julio 2011.

MARTINIS, P: “¿De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata?”. En: Soutwell, M y Romano, A. (Comps) “La escuela y lo justo.” UNIPE, Buenos Aires, 2013.

PICHON RIVIÈRE, E. VICENTE ZITO LEMA: “Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura.” Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1984.

SAFORCADA, E., CASTELLA, J: “Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria.”. En: Pedrinho, A. G. El misterio de la comunidad. Paidós, Buenos Aires, 2008.

Festival de Aprendizajes en Uruguay:

Un encuentro con los saberes, el disfrute y los aprendizajes a lo largo de toda la vida

Lic. Lorena Cousillas¹

Tec. Laura Ruiz²

Presentación

El presente artículo se propone realizar una breve recorrida por algunos aspectos significativos de los siete Festivales de Aprendizajes desarrollados en nuestro país entre 2007 y 2013. Para comenzar buscamos compartir con el lector los objetivos y motivaciones que fundamentan el inicio y la continuidad en el tiempo del Festival, y que lo ubican como un instrumento de política educativa para personas jóvenes y adultas. Nos proponemos además compartir las reflexiones, evaluaciones e interrogantes de cada edición, que alimentaron la propuesta y siguen dando lugar a su transformación a lo largo de los años.

El Festival de Aprendizajes en Uruguay nace como una iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), propuesta e implementada desde el Área de Educación No Formal (ENF) de la Dirección de Educación.

Desde el año 2005, el MEC impulsa la perspectiva de educación para todos y todas, a lo largo de toda la vida en todo el territorio nacional, reconociendo que la educación existe más allá de las fronteras escolares. En ese marco, la creación de un Área de ENF se concibe como forma de visibilizar, promover y fortalecer con acciones este campo, entendiendo que la ENF contribuye a la política educativa nacional, así como a la educación en su conjunto.

¹ Integrante del equipo del Área de Educación No Formal del MEC.

² Egresada de Educación Social - Coordinadora del Festival de Aprendizajes entre el 2009 y 2013

El Festival se inspira en la noción de aprendizajes a lo largo y amplio de la vida, que coloca como protagonista del proceso educativo a la persona que aprende.³

Es así que cuando se imagina la instrumentación del Festival de Aprendizajes en nuestro país, se lo concibe como un espacio de encuentro donde agrupaciones de personas jóvenes y adultas compartan lo que aprendieron, intentando además transmitir cómo fue el proceso de adquisición de esos conocimientos y el impacto de dichos aprendizajes en su vida.

Un encuentro que invite a reflexionar sobre las motivaciones, los aportes y los cambios que se produjeron a partir de estos aprendizajes y que a la vez, se constituya como una experiencia en sí, que movilice nuevas narraciones, nuevas búsquedas. Esto implica reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, algo que no es nada sencillo, para poder ponerlo en palabras y compartirlo con otros.

³ El fundamento teórico retoma conceptos y propuestas de la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación (EEUU, 1967); del Informe Faure (1972); de la Declaración de UNESCO en Jomtien (1990); del Informe Delors (1996); de la Vª Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1997) y del Foro consultivo internacional de educación para todos (Dakar, 2000). También se nutre de los Festivales de Aprendizajes desarrollados a nivel internacional, con los que se tomó contacto a través del Consejo Internacional de Educación de Adultos ICAE y del Instituto de Aprendizajes a lo largo de toda la vida de UNESCO (UIL)

Finalmente, es menester subrayar que si bien dos personas nos abocamos a realizar este relato, fueron muchas más quienes participaron activamente en la conceptualización y construcción del Festival de Aprendizajes, así como de las reflexiones e interrogantes a las que arribamos hasta el momento.

Estamos convencidas además, que serán muchos otros quienes continuarán este camino, contribuyendo a que el Festival se siga transformando, por un lado, fortaleciéndose como espacio propio *de y para* los aprendientes. Por otro, como instrumento de política, promotora de aprendizajes a lo largo de toda la vida.

Historiando el Festival: una mirada a su origen y transformaciones.

Los primeros ensayos...

La primera edición del Festival de Aprendizajes del Uruguay se desarrolló en el año 2007, en el departamento de Montevideo. Si bien la iniciativa partió del Ministerio de Educación y Cultura, en el diseño y desarrollo participaron instituciones públicas y privadas muy variadas, grandes y pequeñas, tan heterogéneas como el propio campo educativo.

El mismo se desarrolló en varios escenarios ubicados en el Centro de Montevideo: la Plaza Cagancha, la

explanada de la Intendencia (incluidos ambos, como espacios a cielo abierto), el Ateneo de Montevideo, el Museo Pedagógico, el Mercado de la Abundancia, el Ministerio de Desarrollo Social, la Facultad de Artes, así como otras instituciones privadas fueron sede de variadas muestras y exposiciones que funcionaron de manera simultánea.

La Comisión Organizadora del Festival tuvo la tarea de presentar ideas, conceptos y formas, que después se fueron inscribiendo como aspectos constitutivos del Festival. Un ejemplo de ello fue la instalación de la expresión “aprendientes”, con la cual se denominó a las personas jóvenes y adultas que presentaban experiencias sobre sus aprendizajes.

El término, se fue arraigando a lo largo de las diferentes ediciones transformándose en lenguaje común en el discurso utilizado en y para el Festival. Si bien la expresión se fue incorporando en el marco del festival, el cambio conceptual de colocar al sujeto que aprende como centro y portavoz de sus recorridos, más allá de la institución donde realiza los tránsitos, resulta aún hoy un desafío.

Las evaluaciones realizadas destacaron que la idea resultaba novedosa y encontraba tierra fértil para su aprehensión. En un país en el que desde el imaginario social la educación es concebida como sinónimo de

escolarización (y más precisamente en la infancia), esta experiencia implicó un potente instrumento de política donde problematizar y ampliar la mirada de lo educativo, trascendiendo ámbitos, edades y trayectos normalizados.

El Festival, entonces, podía entenderse como una plataforma desde la cual promover el campo de la educación y de la ENF como un lugar y espacio de conocimientos.

La reflexión sobre lo acontecido permitió, entre otras cosas, cuestionar algunas de las expectativas iniciales dando lugar a la generación de otras.

Uno de los objetivos de la organización para este primer ensayo fue que la diversidad de experiencias “puestas en juego” en el Festival atrajera a quienes circulaban por la calle, al transeúnte común y corriente que siendo testigo de tamaño despliegue, pudiese sumarse espontáneamente a observar y/o participar de las diferentes manifestaciones de los aprendizajes.

Este aspecto no se dio de la forma esperada, ya que los caminantes se detenían, se informaban, mostraban interés, pero rápidamente debían retomar sus trayectos y actividades. Las propuestas (muestras, exposiciones) que contaron con mayor cantidad de participantes y/o espectadores, fueron aquellas que invitaron a su “propio

público” con quienes compartir lo aprendido; y ese fue un aprendizaje muy importante para la organización. Esta primera experiencia fundacional fue de gran relevancia y sentó las bases para los cambios e innovaciones que se suscitaron luego para enriquecerla.

Entendiendo que los cambios culturales requieren acciones sostenidas en el tiempo, se comenzó a trabajar para la segunda edición del Festival previendo objetivos a corto y mediano plazo. La misma se realizó en forma co-organizada con “Ciudades Educadoras” de la Intendencia de Montevideo. Además, se re-editó la convocatoria a apoyar el proceso con una nutrida Comisión Organizadora compuesta por instituciones públicas y privadas, muchas de las cuales habían participado en el 2007.

El segundo Festival mantuvo la esencia del primero: hubo una buena cantidad de propuestas inscriptas, se desarrolló durante dos días y se realizaron actividades combinadas en edificios y en la vía pública.

El Festival de Aprendizajes 2008 concentró sus actividades en la Plaza Cagancha como espacio abierto y en el Ateneo de Montevideo y el Museo pedagógico como espacios cerrados. Con una gran diversidad de edades, propuestas y formas, se ensayaron variadas maneras de objetivar los diferentes procesos de aprendizaje.

La evaluación de esta segunda edición reafirmó muchas de las apreciaciones del año anterior. Las experiencias reflejaron una gran heterogeneidad coincidente con la amplitud del campo de lo educativo, denotando a su vez los aspectos comunes que las unían.

En esta edición se discutieron algunas premisas, y se comenzó a trazar un rumbo distinto que condicionó a las futuras ediciones. Se identificó que todos los colectivos presentes en el Festival contaban con un marco institucional de respaldo, lo cual relativizó la presencia de colectivos de aprendientes organizados autónomamente como en un principio se pretendió.

A pesar de una participación interesante y diversa de experiencias en el festival, identificamos que aún eran pocas las que se sentían convocadas a presentarse. Luego entendimos que en parte ello se debía a que las mismas no se visualizaban realizando “prácticas educativas” (aunque sí hablaran de talleres, de capacitación laboral, de formación ciudadana). Había mucho por hacer entonces en relación a la sensibilización y visibilización de ámbitos, maneras y acciones educativas no escolares.

Un nuevo marco normativo, nuevas oportunidades...

La aprobación de la Ley

General de Educación en diciembre de 2008, donde se define y reconoce a la ENF⁴ como una modalidad educativa constitutiva del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), ofrece un escenario legislativo y político favorables y compatibles con las bases fundantes del Festival de Aprendizajes y sus contenidos.

Dicho reconocimiento, que otorga a la ENF un valor educativo propio, inspira para la continuidad del trabajo y la concreción de una tercera edición del Festival.

Para la elaboración de las bases de la tercera edición, el Festival pasó a ser concebido como una actividad de construcción sostenida en el tiempo, que trataba de trascender la noción de evento (de un día o dos en los que se producía la muestra), para pasar a ser una tarea de más largo aliento que fuera capaz de captar los procesos.

Dicha impronta implicó un interesante trabajo en red con las diferentes organizaciones que integraban la Comisión Organizadora,

⁴ La definición de Educación No Formal que plantea la Ley General de Educación en su Artículo 37.- (Concepto) "La Educación no formal, en el marco de una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otras)."

generando un ámbito continuo para la discusión, el intercambio conceptual y la construcción de contenidos desde los cuales seguir promoviendo la educación para personas jóvenes y adultas.

Si bien desde su origen el Festival fue pensado como un espacio de encuentro entre aprendientes, y no como vidriera institucional o feria de ofertas educativas, una vez que se hizo visible la necesidad del soporte institucional, se crea un marco inédito que refleja la diversidad de propuestas educativas de la ENF a las cuales puede acceder una persona joven o adulta con intenciones de seguir aprendiendo.

Frente a la presencia de educadores e instituciones como pilares de apoyo de los aprendientes en el transcurso de todas las etapas del Festival, se consideró oportuno generar un espacio propio para ellos en la presente edición.

La tercera versión del Festival de Aprendizajes presentaba interesantes desafíos; no sólo por la diversificación de las propuestas que lo fueron componiendo, sino porque el escenario político del año 2009 invitaba a divulgar, sensibilizar e informar sobre las posibilidades que representaba la creación del incipiente Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), una institucionalidad propia y específica para el desarrollo y fortalecimiento de un campo educativo

aún poco delimitado como el de la ENF:

La mayor novedad de la tercera edición radicó en generar, dentro del mismo marco, un espacio de diálogo entre el CONENFOR y representantes institucionales, así como con todos aquellos educadores que se sintieran convocados, como parte del campo de la ENF. El Festival 2009 se realizó íntegramente en una de las instituciones que fue parte de la Comisión Organizadora. Transcurrió por primera vez en el interior de una institución educativa, con un espacio para propuestas permanentes (en modalidad de stand) y otro para propuestas interactivas.

El encuentro de la Comisión Directiva⁵ del CONENFOR con las instituciones y con los educadores fue evaluado de forma altamente positiva. Se ofreció un espacio donde las instituciones se encontraron, dialogaron y se reconocieron como instituciones valoradas por su función y potencial educativos, dando lugar a que también se explicitaran las expectativas y desconfianzas en relación a la nueva institucionalidad y sus cometidos.

El encuentro con los educadores también brindó mucho material para pensar sobre la situación de este colectivo que, dada su heterogeneidad y dispersión, evidencia aún hoy dificultades para constituirse como tal.

Estos encuentros promovieron

⁵ Integrada por ANEP, UDELAR y MEC

la circulación de un gran público, que visualizó las experiencias de los aprendientes y el valor que tiene mostrar, explicar y transferir a otros la satisfacción por lo aprendido.

Como lo hicieron las anteriores ediciones, ésta también dejó muchos aspectos para analizar. La ausencia de actividades en lugares públicos hizo que algunos integrantes de la Comisión organizadora sintieran que algo de la esencia de la fiesta se había perdido. Sin embargo hubo aprendizajes.

El haber generado un espacio donde hacer parte a las instituciones y a los educadores, asignándole un lugar para que expresaran y plantearan sus intereses y necesidades, fue un acierto destacado en la evaluación. Las actividades convocaron a muchas personas, distintas al núcleo de aprendientes.

Varias de las instituciones asumieron además los gastos de traslado de sus participantes, lo que hizo que más personas del interior del país pudieran sumarse al Festival en Montevideo.

Reciclando ideas...

Para el cuarto Festival de Aprendizajes ya teníamos una dinámica de trabajo instaurada, lo cual nos permitió sortear algunos desajustes de funcionamiento y plantearnos nuevos desafíos en la implementación.

La apuesta de utilizar el Cabildo de Montevideo como lugar para la realización del Festival 2010, fue uno de los cambios más significativos para ensayar otro formato. La infraestructura brindó amplias posibilidades a los participantes, en la medida que podían ofrecerse tanto espacios cerrados como abiertos, además de actividades callejeras frente a la plaza Matriz, lo que permitía recuperar en algún sentido algo de lo que se añoraba de los primeros Festivales.

Ese año tuvimos la mayor convocatoria hasta ese momento: se presentaron unas 50 propuestas interactivas y unas 40 propuestas para la muestra permanente, lo que aseguró una gran participación. Mucha gente circulando y disfrutando de talleres abiertos y algunos espectáculos, generó plena conformidad con los resultados.

Como contraparte, la masividad produjo en cierta medida una pérdida de la cercanía y del intercambio entre los participantes, con relación al año anterior. El gran número de presentaciones sucediendo en simultáneo hizo que las experiencias no se visibilizaran unas a otras, e incluso que algunas se retiraran sin que los aprendientes pudieran dimensionar la globalidad. Muchos participantes “pasaron por el Festival”, pero nos quedan dudas si “el Festival pasó por ellos”.

El ejercicio de volver permanentemente sobre los objetivos y

marco político de este dispositivo resultó cada año el mapa de ruta para definir por dónde y cómo seguir avanzando.

Para la quinta edición mantuvimos el Cabildo como espacio físico y ubicamos al Festival en el marco de las actividades desarrolladas por Uruguay como “Sede Pro Tempore del MERCOSUR”. Desde el Área de ENF se elaboró un documento de trabajo denominado: “*El educador de la educación no formal: aportes al debate*”, que fue presentado en la apertura del 5° Festival de Aprendizajes.

La convocatoria a experiencias tuvo un nuevo record de participación, siendo unas 80 propuestas las inscriptas. Luego de dos intensas jornadas de trabajo constatamos que algunos procesos estaban asentados, lo cual nos dio vuelo para reflotar con madurez ciertos debates, replantearnos los sentidos de la tarea y ensayar nuevos caminos.

Consolidando procesos...

En la sexta edición, el Festival pasa a definirse de alcance nacional, extendiendo la convocatoria a todos los departamentos del país, a partir de los apoyos territoriales ofrecidos desde el CONENFOR, los Centros MEC y el Programa Aprender Siempre (PAS). Otro de los cambios significativos fue la reestructuración del formato, al cual se incorporaron nuevas exigencias para la selección de las experiencias participantes. En la convocatoria se

establecieron seis categorías⁶: *artística, lenguaje y comunicación; educación y trabajo; educación física, recreación y deporte; salud, educación sexual y ambiental; programas sociales – igualdad de derechos y educación científica y tecnológica*. Para inscribirse, cada experiencia debió llenar un formulario web y responder una serie de preguntas referidas a las características del colectivo, los aprendizajes a compartir y los efectos identificados a nivel de sujetos y de grupos.

Para pasar a la segunda etapa las propuestas debían contar con al menos tres aprendientes en el equipo, además de los educadores que hayan apoyado el proceso educativo. En este período se inicia el apoyo para el relato y escritura de la experiencia.

Con los textos aportados por cada colectivo se elabora un libro que los reúne, y a su vez -en ese tiempo- se filma un documental, donde la productora contratada se traslada al lugar en que se nuclea cada colectivo para captar paisajes, espacios, expresiones y aprendizajes. Ambos materiales se comparten por primera vez el día del encuentro presencial en Montevideo, que oficia además como cierre del proceso de trabajo.

⁶ Para la elaboración de las mismas se tomaron como referencia: las nueve líneas transversales de la Ley General de Educación, las áreas definidas por el CONENFOR y la clasificación realizada por el Comité de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Uruguay.

Otra innovación del formato fue la incorporación de un “tribunal idóneo”, compuesto por personas de reconocida trayectoria en el campo de la educación. Este tribunal estudia cada una de las propuestas seleccionadas y el día de cierre realiza una devolución a cada una, resaltando sus potencialidades y el valor de la divulgación de la misma.

En el 2012 se seleccionaron 19 propuestas de 7 departamentos de nuestro país y participaron del proceso alrededor de 300 aprendientes, concurriendo unas 250 personas al encuentro presencial en Montevideo.

En el año 2013 se seleccionaron 33 propuestas de 11 departamentos del Uruguay, se identificaron 420 aprendientes que participan del proceso y asistieron alrededor de 500 personas al piso uno y medio de la Intendencia de Montevideo, sede de la séptima y última edición finalizada.

Compartiendo nuestros aprendizajes: algunas nociones para la reflexión

Los Aprendizajes...

Si hablamos de un Festival de Aprendizajes, es inevitable referirnos a la noción de aprendizaje desde la cual nos posicionamos. Tomando a Pichón Riviere (1989), podemos definir al aprendizaje como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla. Supone un acercamiento

entre el sujeto y el mundo, para apropiarse y actuar, para modificar el entorno y a la vez transformarse en ese proceso, o en palabras de Philippe Meirieu (1998) “*desbordarse a sí mismo*”.

El Festival de aprendizajes pretende ser un espacio de reconocimiento y socialización de los procesos de aprendizaje de los sujetos, un espacio donde poder compartir las transformaciones que han podido propiciar en su entorno. “*No es posible un verdadero aprendizaje sin que lo que se aprende se profile en un universo externo a la situación de aprendizaje. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que esa situación no pueda ser en sí misma portadora de satisfacción (...) se sale de ella transformado...*” (Meirieu, 1998; 114).

Y por ello, también importan los cambios en las propias estructuras de los sujetos, en sus propios vínculos, en sus propias matrices de aprendizaje. Siguiendo a Ana Pampliega de Quiroga (1991) puede entenderse por matriz de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de sus experiencias. Es una estructura interna, muy compleja, que “contiene” las potencialidades y los obstáculos de cada uno, y es determinada fundamentalmente por la interacción con el mundo, por las relaciones sociales.

Llegado a este punto resulta imprescindible recalcar que esta matriz

no constituye una estructura acabada o cerrada, sino que está en continuo movimiento y que es posible de modificar, de allí que podamos hablar de aprendizajes a lo largo de toda la vida. Es apostando al dinamismo y a la posibilidad de modificación, de movimiento, de transformación y de aprendizaje de nuevos saberes, que se concibe al Festival como una herramienta para reconocerlos, valorarlos, potenciarlos y promoverlos.

En el Festival son los propios sujetos y los propios colectivos organizados a tales efectos, los que van a proponer y elegir aquellos aprendizajes que quieren mostrar, contar, compartir, es decir, que son significativos para ellos.

El aprendizaje significativo es aquel al que el sujeto de aprendizaje le va a encontrar sentido (Ausubel, 1976), y esto se dará en la medida que el sujeto encuentre un vínculo natural entre las cuestiones a aprender y lo que porta. Esto va a depender de la matriz de aprendizaje de cada uno, su recorrido histórico, la forma particular en que incorporó las experiencias, las significaciones que le atribuya a los objeto.

Aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal, pero al mismo tiempo identificando la necesidad de un “otro” para que haya pensamiento, un otro que empuje a pensar lo no pensado. Aprender siempre es con otros, o en palabras de Freire: “*los*

hombres se educan en comunidad". (Freire, 1970). De ahí que el Festival asiente sus bases en la participación colectiva y en el encuentro con otros.

Pasar de la vivencia a la experiencia... un desafío aún en construcción

Una de las grandes preocupaciones siempre presentes en el Festival, fue que los aprendientes pudieran realizar ese ejercicio de racionalización de lo vivido, transformándolo en aprendizaje, o en el concepto de Dewey (1971) transformar la vivencia en experiencia. Sin embargo, año tras año fuimos comprendiendo que la mera presencia el día del "evento" no era suficiente para asegurar un proceso de reconocimiento de los aprendizajes y sus movimientos.

El Festival como "evento", ofrecía algunas herramientas para la socialización de los saberes, pero era preciso poner en marcha antes el dispositivo, motivar a la inscripción, promover el pensamiento y la reflexión sobre la vivencia, y en ese proceso captar las narrativas personales: "... *relacionar el aprendizaje con la propia experiencia (...) fomentar algún tipo de reflexión crítica en la que se modifique la imagen que los participantes tienen de sí mismos y de sus relaciones con el mundo. Lo que en el vocabulario de la educación de adultos se llama 'toma de conciencia'*" (Larrosa; 1995: 15)

Poner antes el dispositivo en marcha, visitando las experiencias, conversando con los aprendientes, colaborando con la sistematización de sus experiencias, filmando lo que dicen o lo que hacen, reforzó lo acontecido el "día del encuentro". Ese día, se admiran aprendizajes previos, pero en esa admiración también se producen aprendizajes.

Se "*readmira*", en palabras de Freire. (Freire, 1970), y se hace evidente para todos que aprender no se agota en la clase, en el curso, en el taller, ni en el año lectivo...

El valor del encuentro: Reconocimiento de los demás y de sí mismo

En un clima de fraternidad y solidaridad entre los aprendientes, la fiesta promovía que distintas personas se conocieran e intercambiaran sobre sus recorridos de aprendizajes, expectativas y proyecciones.

Ahora bien, si nos referimos al encuentro como posibilidad de reconocimiento de lo que me excede, de lo que no sé, de lo posible como de la imposibilidad de predecir el resultado de ese encuentro, tenemos que volver a citar la noción de experiencia y vincularla con la alteridad; con eso otro que me pasa pero que me excede y analizar profundamente la intención de ese encuentro.

“La dimensión de alteridad del otro o, dicho de otra manera, lo que hace que el otro sea otro, es justamente, aquello en lo que desborda cualquier identificación, cualquier representación y cualquier comprensión (...) De lo que se trata, quizás, es de pensar nuestras ideas, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o mejorarlos, sino para socavarlos en su seguridad y su estabilidad. (...)”

De lo que se trata hasta aquí es de la alteridad como experiencia, porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos altera. Y también de la experiencia como alteridad, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos” (Larrosa; 2010: 191)

Entendemos que el Festival cobra valor en la medida en que pueda ser una plataforma para que el aprendiz pueda, por un lado reconocer que “*le pasaron cosas*” y por otro lado para que “*le pasen otras cosas*”.

Que al encontrarse con la pasión de otros, con otras formas de estar en el mundo, de concebirlo, de habitarlo y de compartirlo; haya algo de esa “*extranjería*” que le incomode, que le seduzca y que se conecte con

su vivencia, con su mirada, con su singularidad y así se produzca un movimiento, una transformación en la posibilidad de algo inédito y particular.

Como plantea Larrosa “*La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece (...) La experiencia no está del lado de la de acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición*”. (Larrosa; 2010: 38)

A lo largo de los Festivales fueron adquiriendo importancia distintas presencias que en un principio no se habían contemplado.

La institución como sostén logístico, no solo resultó necesaria para el acercamiento de los aprendientes, sino porque en su marco la figura del educador⁷ fue clave para generar las condiciones que hicieron posible las presentaciones, los despliegues y el encuentro.

Estas figuras omitidas en las primeras ediciones devinieron en un rol fundamental; ya que la tarea educativa y el sostén grupal fueron elementos claves tanto para participación activa, efectiva y comprometida, así como para facilitar

⁷ Para profundizar en el concepto de educador de la educación no formal manejado en el Festival, sugerimos la lectura del documento “El educador de la educación no formal: aportes para el debate” mencionado a continuación en el presente artículo.

la divulgación de los aprendizajes a otras personas, que se dieron en el marco de un proceso de grupo.

Un cierre que no cierra...

Como vimos, una de las características fundamentales de todos los Festivales fue la gran flexibilidad para modificar y modificarse. Pasamos de “las muestras” a captar los procesos de aprendizajes a través de testimonios e imágenes que quedaron documentados en libros y audiovisuales.

Los mismos hicieron posible no sólo la difusión y el acercamiento a diversas experiencias por parte de quienes fuimos ajenos a ellas, sino la objetivación para los propios participantes. Tomar distancia para verse, escucharse, expresarse y narrarse, habilitó el reconocimiento y el hacer consciente lo que significó, para cada uno, la experiencia de aprender.

Además de los productos tangibles, en ambos Festivales el Tribunal Idóneo encargado de realizar comentarios y devoluciones a los aprendientes, entregó premios y reconocimientos.

Reconocimientos al placer y a la alegría de seguir aprendiendo, pero también a la disposición y al esfuerzo que ello conlleva. De éstos profesionales, altamente calificados, destacamos su sensibilidad para

rescatar el valor de esas vivencias como verdaderas experiencias de aprendizaje.

La creciente participación de aprendientes, así como su sostenibilidad en el tiempo, nos invita a pensar en este tipo de espacios como lugar de conocimientos, como ámbitos propicios para realizar un justo reconocimiento a los aprendizajes de las personas a lo largo y amplio de la vida, así como fomentar la continuidad educativa y el valor de seguir aprendiendo, que es el objetivo fundamental de la política educativa en la que se inscribe el Festival.

Una política educativa que entiende lo educativo en sentido amplio, donde los aprendizajes son posibles y deben promoverse desde múltiples, variados y flexibles formatos.

Referencias Bibliográficas

AUSUBEL, D.P: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. T, 1976.

LARROSA, J: “*Escuela, poder y subjetivación*”. Ediciones La Piqueta, Madrid. Pág. 15, 1995.

LARROSA, J: “*Experiencia y alteridad en educación*” Ediciones HomoSapiens, Argentina, 2010.

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

MONTEAGUDO, J: “*Jhon Dewey y la pedagogía progresista*” en “*El legado pedagógico del S XX para la escuela del S XXI*”. Ed. Graó. España. 2009.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A: “*Matriz de Aprendizaje*”. Ed. Cinco. Buenos Aires, Argentina.

PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE: “*Teoría del vínculo*” Buenos Aires. Ed. Nueva Visión, 1989.

3. INVESTIGACIONES

La difícil relación entre empresarios y la educación técnica en Uruguay, un analizador que insiste

Prof. Dra. Cristina Heuguerot¹

A modo de Introducción

El artículo que sigue es producto de una investigación que se desarrolla en la Udelar desde hace varios años y cuya temática central es la educación técnica en el Uruguay.

En nuestro país hablar de educación técnica es hacer una referencia directa a la institución estatal que desde hace más de 130 años brinda esa educación, es decir el Consejo de Educación Técnico Profesional, (CETP-UTU) más conocido por los uruguayos como UTU, sigla que significa Universidad del Trabajo del Uruguay. Esa insistencia social en nombrar el organismo por una denominación ya perimida², es en sí misma un punto interesante para analizar las vicisitudes de su largo recorrido dentro del sistema educativo formal y un llamado de atención sobre lo que los grupos humanos recuerdan y cómo recuerdan.

La investigación aludida -algunos de cuyos resultados mostraremos en esta comunicación- parte de un enfoque teórico y epistemológico claramente definido. Es heredera del institucionalismo crítico francés de la década de los 60' y clásico; tiene influencia de la psicología social rioplatense y se nutre de construcciones teóricas y metodológicas de la sociología clínica más reciente. Considera que las instituciones son un campo complejo de problemas que deben ser analizadas desde la interdisciplinariedad y la multirreferencialidad priorizando las metodologías cualitativas. Esa complejidad se hace evidente al visualizar las distintas dimensiones y planos que las componen.

¹ Prof. Adjunto Gr. 3 del Departamento de Estudios en Docencia (DEED) del Instituto de Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de Udelar mheuguer@gmail.com

² Cabe agrgar que la institución ha tenido nombre distintos acompañando el proceso económico-político del país: Talleres de la Maestranza, Escuela de Artes y Oficios y luego Escuela Nacional de Artes y Oficios, Escuela Nacional de Artes y Escuela Nacional de Industrias, entre otros.

La dimensión organización, centrada en los aspectos más visibles y concretos como el organigrama, los reglamentos y la infraestructura; la dimensión sociohistórica es decir la institución entendida en una perspectiva diacrónica y contextualizada; y la psicossimbólica e imaginaria constituida por aspectos conscientes e inconscientes, que se manifiestan de modo implícito y explícito, atravesando a sujetos, grupos y a otras instituciones que se entran en ella, otorgan sentido al mundo circundante y hacen posible la vida en común de los seres humanos. Por ello, también la dimensión existencial de sujetos y grupos que por ellas transitan, será una puerta de entrada posible para comprender el estado de situación de la institución en la que se desea investigar/intervenir.

Ese interés por los aspectos vivenciales de los sujetos involucrados no deja afuera al propio investigador, que, como ya fuera establecido en los estudios pioneros de los institucionalistas franceses debe analizar su propia implicación (Lourau) y los fenómenos transferenciales y contratransferenciales (Freud) que se presentan durante el proceso investigativo.

Asimismo importa señalar que en este diseño teórico y epistemológico la Historia Institucional ocupa un lugar privilegiado porque permite visibilizar y comprender el sentido y el significado de ciertos hechos o fenómenos, repeticiones

u obstáculos que “insisten” por medios diversos, a través de actores y contextos diferentes en la dinámica institucional.

Sin embargo, vale la pena aclarar que no se trata de una Historia concebida en la forma habitual; tampoco es una Historia que busca develar la “Verdad”.

En la psicossociología se reconstruye el pasado institucional con la intención deliberada y declarada del investigador de poder esclarecer, comprender, determinados acontecimientos concretos situados en un tiempo posterior. Al hacerlo está eximido de seguir un orden cronológico sistemático y de referir exclusivamente a los hechos concretos narrados por las fuentes consultadas.

Se entiende por fuente a una diversidad no excluyente (en la forma, el tiempo de emisión o el tipo de información que contiene) y que incorpora especialmente – por su sentido- aquella información divergente con lo instituido u oficialmente considerado “real”.

Es que se considera que lo que registra la documentación “oficial” – por la misma función que cumple- la mayor parte de las veces esconde lo más importante, que debe ser rescatado por el recuerdo de la vivencia, directa o indirecta de los sujetos.

Cabe agregar que al trabajar en interdisciplinariedad buscando

el sentido y el significado recurre a construcciones teóricas de otras disciplinas como el psicoanálisis que le permiten, entre otros, realizar un trabajo interpretativo capaz de relacionar dos momentos históricos distintos relevando repeticiones o ausencias, o de señalar el posible significado de haber ignorado recurrentemente en la documentación existente ciertos hechos o sucesos que por su importancia debieron haberse registrado.

Es desde este enfoque teórico y epistemológico que debe leerse el texto que sigue.

El tema, las fuentes y los períodos a analizar: su pertinencia

En 1997 se introdujo en el CETP-UTU una reforma educativa que modificó la educación técnica-tecnológica en Uruguay. Los cambios incluyen distintas áreas: el organigrama, nuevas formas de gestión y un nuevo Plan de Estudios, por el que aparecieron los Bachilleratos Tecnológicos (BT) centrados en el concepto de competencias y organizados en cinco orientaciones: Agraria, Informática, Química, Administración y Termodinámica. También se crearon y/o actualizaron Programas curriculares, formas de evaluación y la forma de contratar a los docentes, el monto de su salario, así como se implementaron cursos de actualización para profesores y funcionarios. Se adecuó la

infraestructura edilicia, se construyeron nuevas escuelas y se compraron libros y nuevos recursos, como computadoras entre otros insumos.

Todo esto se financió con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), quien también puso a disposición asesores externos contratados por ese organismo. Para la investigación se consultaron fuentes diversas, pertenecientes a períodos cronológicos diferentes y existentes en archivos de distinto tipo, así como en la memoria de los actores.

Las históricas proceden del Archivo Histórico de UTU (AUTU), del Archivo General de la Nación (AGN), de la Biblioteca del Poder Legislativo (BPL). Otras son documentos oficiales escritos que provienen de la autoridad máxima del CETP de los años 1996 y 1997; es decir, el Consejo de la Institución. Hay datos que provienen de algunas instituciones involucradas, como el sindicato de funcionarios mayoritario, es decir, la Asociación de Funcionarios de la UTU (AFUTU) o las Asambleas Técnicas Docentes (ATD).

Las fuentes testimoniales son el producto de instrumentos diseñados al efecto de la presente investigación y recabadas en la fase de trabajo de campo. También se utilizó información brindada por otros actores institucionales como entrevistas con expertos en la historia institucional de UTU y familiares

de figuras históricas relevantes³.

La revisión bibliográfica permitió relevar algunos períodos de la historia institucional que son recordados internamente como momentos muy exitosos.

Esos períodos son:

1. El surgimiento de la organización, un momento situado a fines del siglo XIX relacionado con un proceso de modernización productiva ganadera.
2. El período de Figari y Arias, a comienzos del siglo XX, enmarcado en un proceso de industrialización incipiente.
3. El período de Gregorio Helguera, al comienzo del agotamiento del modelo de estado benefactor y de búsqueda de alternativas en la estructura económica.

En general las escasas publicaciones oficiales instituidas del organismo que existen, organizan siempre el pasado histórico haciendo centro en ellos. Quizás porque en esas etapas se produjeron cambios organizativos y educativos acompañando ciertos procesos socio-económicos e incluso políticos de transformación estructural en el país.

³ Plinio Torres, Encargado del Archivo histórico de UTU durante muchos años y gran conocedor de la Historia Institucional, autor de libros, algunos inéditos y varias entrevistas con la Sra Gloria Helguera, hija del Ingeniero Gregorio Helguera.

Cabe agregar que, como ya se expresó, también la reforma de 1997 se implementó acompañando una reestructura socio-económica, por lo que aquí será analizada del mismo modo que los otros períodos enunciados.

Dado que este enfoque diacrónico se realiza desde una psicología que busca anudar procesos entre pasado-presente-futuro (aunque no considerados lineales ni secuenciales) se intentó localizar “analizadores” institucionales para comprender el sentido de esta reforma del año 1997 en el marco de la historia de la UTU.

Gregorio Barembliitt (2005) entiende como analizador histórico, espontáneo o natural a un “analizador de hecho, producido espontáneamente por la propia vida histórico-social- libidinal como resultado de sus determinaciones y de su margen de libertad” (p. 144).

Al tiempo que afirmamos que la historia de la organización es clave para la comprensión de hechos más actuales, sostenemos como afirma Barembliitt (2005) que el institucionalista “... *pretende reconstruir los eventos en los tiempos, pero lo hace asumiendo que cualquier reconstrucción es hecha desde un punto de vista, y que en sus registros tendrán una fuerte influencia los deseos, intereses y tendencias de quien historiza*”. Agregará además: “... *el Institucionalismo sostiene que lo que le interesa del pasado es lo que está vivo en el presente*” (p. 48).

Por ello, al tiempo que se narrarán acá los hechos principales de los períodos seleccionados de la historia instituida, se señalarán aspectos, hechos, que no suelen formar parte de la historia tradicional y que son silenciados, ignorados o presentados de forma muy vaga o imprecisa. Aquí se parte del supuesto que esos hechos aparentemente insignificantes tienen un sentido, como bien ha demostrado el psicoanálisis.

Desde la Psicología Institucional Psicoanalítica, Mezzano sostiene que “es preciso introducir algunas consideraciones respecto del concepto de verdad en Historia” y se interroga “¿no habrá más acercamiento a la verdad cuanto menos preeminencia se otorgue a la racional —crónica ordenada— y más se acepte incluir sistematizadamente lo nimio, lo fallido, lo escondido u oscuro que transmiten los testigos vivenciales? (Corvalán de Mezzano, 2007, p. 54).

En un artículo centrado en la historia institucional, esta autora afirma que “...con frecuencia nos encontramos con relatos basados en recuerdos encubridores individuales, aquellos que tienen, según Freud, una correspondencia con los mitos colectivos” (Corvalán de Mezzano, 1998, p. 61)”.

La historia instituida del CETP recoge algunos recuerdos repetidos en forma recurrente que contienen inconsistencias con lo que evidencian

los documentos históricos, también olvidos inexplicables relacionados con figuras y hechos cuya importancia parece haber sido muy grande.

En este sentido parece interesante interrogarse: ¿Por qué que la reforma de 1997 se diseñó ignorando totalmente la historia institucional?.

Ana Fernández (2009) sostiene que la renegación - de la historia institucional en la Argentina durante el período de facto- produjo el desfundamiento del “colectivo institucional”.

Middleton y Edwards (1988) desde otras posturas teóricas afirman que tanto el recuerdo como el olvido son construcciones sociales y señalan que la noción de recuerdo y olvido social institucional no apunta solamente a que “*las organizaciones sociales creen documentos en formas de actas, archivos y auditorías financieras*”, sino que al hacerlo definen y manipulan lo que se recordará, lo que los autores consideran “*el recuerdo y el olvido socialmente organizado*”. Y agregan que: “*La importancia de la noción de olvido y recuerdo institucional reside en que demuestra que el recuerdo colectivo es fundamental para la identidad e integridad de una comunidad*”.

Pero sobretodo que “... *quien controla el pasado controla el futuro*”, y además “*quien controla el pasado controla quiénes somos*” (Middleton

y Edwards, 1988. pp. 25-26)⁴. posibilidades del desarrollo nacional.

Por ello, la perspectiva psicosociológica que privilegia en la historia institucional, además de los olvidos ya mencionados, también los hechos, sujetos, o decisiones que generaron y generan conflicto, debates, que son reiteradamente recordados y que reaparecen en la vida institucional con insistencia, que parecen insignificantes, pero que insisten, son especialmente estudiados al considerarlos analizadores históricos, en el sentido adjudicado por Barembliitt (2005) ya visto. Estos analizadores actúan como hilos conductores.

Al centrar el análisis diacrónico en ellos se visibilizan continuidades y rupturas, nexos insospechados y ocultos del presente con otros períodos, formas del hacer que denotan la cultura institucional.

El objetivo principal de este trabajo es presentar brevemente los períodos históricos mencionados focalizando en uno de esos analizadores, es decir, la relación oscilante y difícil de esta institución con los empresarios⁵. También se propone reflexionar sobre sus efectos y sobre su vigencia ya que ese aspecto es clave a la hora de pensar en las limitaciones y las

⁴ En cursiva en el libro original.

⁵ La presencia reiterada de ciertos analizadores a lo largo de la Historia del CETP son uno de los resultados de la tesis de doctorado de la autora de esta comunicación, aún sin publicar.

La Escuela de Artes y Oficios

Los documentos de archivo muestran que en 1878 la Escuela de Artes y Oficios había comenzado a funcionar, pero no se disponen de mayores datos porque a fines del siglo XIX el Estado uruguayo estaba aún en proceso de construcción y era habitual que la práctica se antepusiera a cualquier documentación escrita.

Surge durante el período militarista como una institución total (Goffman, 1979) dentro del ejército y los documentos castrenses del período confunden las nociones de Parque Nacional (depósito militar), con la de los Talleres de la Maestranza y la de Escuela de Artes y Oficios, (Torres, P., 1989; Heuguerot, C., 2001).

Esa indiscriminación muestra los fuertes nexos entre el ejército, este nuevo organismo e incluso el Poder Ejecutivo en los momentos fundacionales. El fuerte nexo con el ejército se perpetuó a través de distintos actores que a lo largo de su historia se desempeñaron en forma paralela y a veces, en forma relevante en ambos organismos. Ese es el caso del Coronel Juan Bélinzon, la figura histórica más importante del período fundacional, que se desempeñó como Director desde 1879 hasta 1889.

Esos vínculos entre la organización y el Poder Ejecutivo

fueron en muchas oportunidades de la historia institucional un foco de conflictos donde colisionaron prácticas, visiones, intereses e ideologías diversas. En el marco de ese relacionamiento, la historia del momento fundacional revela el ejercicio de prácticas poco apropiadas. En ese sentido, basta recordar los diferentes roles simultáneos desempeñados por el Coronel Juan Bélinzon. Éste, amigo personal del dictador Máximo Santos, Director de la Escuela en ejercicio, era también el contratista del Edificio Central, que en esa época estaba todavía en construcción.

Otro hecho, poco difundido, pero relevado por el trabajo de archivo de la autora de esta comunicación, es el vinculado con un viaje a Paraguay realizado en 1885 por el estudiante de fotografía Gregorio Landaburo acompañando al senador Carlos de Castro. Según afirman los documentos consultados, la finalidad del viaje era fotografiar los terrenos comprados por el General Máximo Santos en ese país, (dictador en Uruguay en ese momento) probablemente luego de la Guerra de la Triple Alianza.⁶

En ambos casos queda claro que la línea divisoria entre el funcionario estatal y el empresario, fundidos en una misma figura se instalan con naturalidad en las prácticas institucionales. Se trata

⁶ AGN, Caja 178/carpeta12/f. 34 Archivo Olivieri. El senador Carlos de Castro era suegro del pintor Pedro Figari, también muy vinculado a esta Escuela algunos años después.

de una práctica en que aparece poco claro el límite entre el interés particular y el del Estado, entre lo público y lo privado, entre lo conveniente e inconveniente.

Con anterioridad se ha hecho mención a la construcción del Edificio Central, cuya construcción finalizó en 1890. Éste tiene su propia historia y un enorme sentido y significado porque aún hoy todavía centraliza y concentra la labor institucional. Fue construido por mano de obra forzosa: en él trabajaron presos.

Coincide en el tiempo con la definitiva apropiación privada de la tierra y la consecuente expulsión de la peonada sin campos ni trabajo, del medio rural; un proceso que se denominó la “Primer Modernización” (Nahum, B., 1993). Este proceso, apoyado por reglamentos gubernamentales que exigían a todos los hombres circular con papeletas firmadas por los estancieros como prueba de poseer un trabajo estable, se complementaba con una policía rural que remitía a Montevideo a los adultos varones que no pudieran probar ocupación, quienes eran recluidos en el temido “Taller de Adoquines” (Nahum, B., 1993).

Se asocian así el poder y la represión: un lugar de encierro creado con materiales desechados (la modernización rechazaba lo “viejo”, la tradición) construido por sujetos “al margen” de la sociedad, para los jóvenes más empobrecidos.

Es interesante reflexionar sobre los sentidos psicossimbólicos de estas ideas⁷ que aparecerán reiteradamente en el momento de la reforma de 1997. Es que esta institución y su edificio nacieron para complementar otro proceso de “modernización” en la historia nacional (Nahum, B., 1993).

Según informa un documento clave⁸ de la época, una Comunicación del Sargento Mayor José Sosa a sus mandos Superiores, aquí concurren:

...los menores que recoge la policía por las calles, por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres, entregan a la policía a fin de que sean corregidos y que han sido enviados a esta Maestranza.

A dichos menores se les enseña, lectura, escritura, aritmética y música a todos los que tienen vocación para ello y además los oficios de herrero, carpintero, talabartero y zapatero... (AGN, Caja 178, carpeta 15).⁹

Este documento indica que estas acciones desarrolladas en los “Talleres de la Maestranza”, fueron complementadas un año después con la ley 1438 del 31 de mayo de 1879, que reconocía el funcionamiento de una

⁷ El rechazo de la tradición y la importancia otorgada a la modernización.

⁸ Este es el documento más antiguo que se conoce sobre el Organismo.

⁹ Archivo Olivieri, Comunicación del Sargento Mayor José Sosa, Jefe del Parque Nacional a sus superiores, fechada el 10 de diciembre de 1878.

“escuela-Taller de Artes y Oficios en la capital” y explicitaba los objetivos del Estado al determinar que “...el órgano legislador se propone dotarla de un Reglamento y Presupuesto”¹⁰.

El contrato fundacional que el documento citado anteriormente deja en claro, es formar para el trabajo. Respondía en ese momento a la necesidad de abastecer las crecientes necesidades del Ejército y el Estado, ante un mercado caracterizado por la escasez de manufacturas, en una época en que los talleres privados eran casi inexistentes porque la industria nacional no se había desarrollado aún (Nahum, B., 1993). Se articuló con un mandato explícito establecido en el mismo documento por el que se preveía la inclusión social de los jóvenes que —según los documentos de la época— eran catalogados como indisciplinados y los más pobres por medio del trabajo manual, reeditando el lugar que una sociedad jerarquizada les solía reservar.

Se trataba, entonces, de un Establecimiento internado de formación para varones de entre 13 y 17 años. Es que en un país como el Uruguay de fines del siglo XIX, en que la población masculina nómada era considerable por la influencia de la cultura gauchesca, los trabajos zafrales propios de la ganadería y los

¹⁰ La Ley otorga existencia legal por la vía del reconocimiento de su existencia. Nunca se documentó el Reglamento a que se alude, aunque existieron muchos reglamentos en la vida interna del organismo.

efectos de una creciente inmigración no asentada todavía definitivamente, el Estado perseguía el objetivo estratégico de establecerla y acentuar el control sobre la misma defendiendo la propiedad privada de la tierra.

Pero, al mismo tiempo, buscaba conformar la nación a través de la necesaria formación del ciudadano, que, según la Constitución vigente, sólo tenía posibilidad de votar si no era analfabeto y si ejercía algún trabajo no dependiente, como el que los oficios permitían desarrollar (Nahum, B., 1993). Esa inclusión social de los potenciales ciudadanos era también un mecanismo posible para un cierto ascenso social, (Heuguerot, C., 2001) que impulsaba a los padres o tutores —cuando los había— a firmar una “contrata”. Sin embargo, los documentos de archivo relevados permiten afirmar que la mayoría de las veces quienes firmaban estas contratas —en general madres solas con muchos hijos a cargo— lo hacían por desesperación, es decir, porque argumentaban “*ser pobres de solemnidad*”¹¹ y no tener condiciones para alimentar y controlar a sus hijos.

En las contratas mencionadas, los responsables de los menores renunciaban a la patria potestad por cuatro o seis años —depende del caso— durante los cuales el Estado se hacía

¹¹ Es una expresión colonial que otorgaba ciertos derechos especiales y que constaba en un documento escrito otorgado por el Cabildo, un Juez u otra autoridad competente.

cargo de los jóvenes, los alimentaba y protegía.¹² Asimismo, los responsables firmantes solicitaban por escrito que el menor pudiera “aprender un oficio” al pasar a formar parte de alguno de los talleres existentes. Esa solicitud encubre una concepción de aprendizaje vigente en esa época en la enseñanza de los talleres artesanales. Concibe el “aprender” como observación, imitación, repetición y manipulación; es decir, supone que aprender, es “hacer”, que se aprende haciendo y en ese proceso, implícitamente, se asocia aprendizaje y producción.

Como se comprende, en esta institución de enseñanza de oficios que se trasmite por experiencia (técnica o tecnológica, más adelante) la importancia del aprendizaje centrado en el “hacer” no requiere mayor fundamentación.¹³

Ahora bien, en esa concepción fundante, estudio y trabajo coinciden. Por ello, parecía natural y pertenece al orden de lo no dicho, que el estudiante al aprender también trabajaba para el Estado sin recibir por ello más remuneración que el alojamiento y la alimentación lo que permite afirmar que esta Escuela fue al mismo tiempo que una escuela de producción, la

¹² Todas las afirmaciones que siguen proceden de estudios del archivo histórico publicados e inéditos de la autora.

¹³ A modo de ejemplo, puede citarse el Reglamento Provisorio para la clase de Dibujo, Ornato y Figura (CGN, Archivo Olivieri, 178, c.12, f.5).

primera empresa estatal uruguaya.¹⁴

En ella se fabricaba a muy bajo costo todo lo que requería el Ejército y el Estado sin recurrir al sistema de licitación, según informa una circular del Ministerio de Hacienda del 24/7/1880 citada por Martínez y Villegas (1967) “...el Gobierno ha dispuesto que cuando esa repartición tuviese que encomendar algún trabajo (...) se dé preferencia a la Escuela de Artes y Oficios sin necesidad de llamar a propuestas, en razón de ser ese establecimiento una dependencia del Estado...” (p. 51)

Esto ha fundado una particular relación con los empresarios, sobre todo a partir de las primeras décadas del siglo XX en que se desarrolla con fuerza la industria nacional.

La cita precedente permite pensar que la existencia del organismo estatal de taller-producción seguramente generaba entre los empresarios sentimientos encontrados, al mismo tiempo desconfianza, fuente de oportunidades y ventajas.

Desconfianza, porque la competencia desigual en el abastecimiento al Estado era una posibilidad real.

A modo de ejemplo, durante el gobierno de Máximo Santos éste

menciona el carácter productivo de la escuela, y señala: “*un establecimiento de tan reconocida importancia como éste solo cuesta al estado \$ 43.000 anuales (...) muy pronto la Escuela de Artes podrá costearse con sus producciones y aún tener sobrantes...*”¹⁵

Oportunidades porque muchas veces su existencia permitía aprovechar algunas situaciones; como la proyectada venta de las máquinas” para fabricar paños” en el año 1883. Las mismas, habían sido compradas por el gobierno para hacer funcionar en la Escuela una fábrica pero ese proyecto no se realizó. El ofrecimiento de José Schenzer de comprarlas que contaba con la opinión favorable de Bélinzon, incluía el auxilio de dos Maestros, hilador y tejedor que habían venido desde Europa acompañándolas, para ayudar a armar la fábrica y enseñarle su funcionamiento¹⁶.

Este proyecto, sin embargo, parece no haberse concretado ya que en 1888, otro documento informa que las máquinas de “...*la ex-fábrica de hilados y tejidos...ha ido todo a venta por licitación*” y registra además, las publicaciones sobre esa licitación en la prensa (Tribuna Popular, El Siglo, La Nación, La Razón)¹⁷

Ventajas porque formaba la mano de obra necesaria para sus

¹⁴ Estos aspectos ya han sido sugeridos por Beretta, A. (1996)

¹⁵ Archivo General de la Nación (AGN), Máximo Santos, C.102. c.1, f.36

¹⁶ AUTU, 1882. T2. N° 5

¹⁷ AUTU, 1888, -3, f. 316

incipientes emprendimientos, lo que explica su participación en los momentos iniciales del organismo. El archivo guarda una carta de 1881 enviada al Director Bélinzon y firmada por A. Godet quién se presenta como empresario. Aunque no sabemos cual fue el resultado de su pedido muestra el acercamiento empresarial al organismo en estas épocas. En ella expresa:

...una idea que nació en mí cuando tuve el placer de visitar esa Escuela y principalmente el departamento de Litografía, el que por ser mi ramo de industria llamó más mi atención. Lejos de considerar como un mal para los industriales establecidos el que se enseñe a trabajar en la Escuela a infinidad de niños que quizás sin esa enseñanza fueran algún día la vergüenza del país donde nacieron, creo que es una ventaja pues de allí saldrán más tarde obreros que podrán sernos sumamente útiles empleándolos en nuestro talleres. Por todas estas consideraciones y sin que me que la más pequeña parte de egoísmo, es que me tomo la libertad de proponerle de mandarme, si usted lo cree conveniente, algunos de los niños que se dedican a la litografía a tomar algunas lecciones en mis talleres, en las horas que usted juzgará más adecuadas, asegurándole que al proponerle esto, no me lleva otro móvil que contribuir en algo al adelanto de tan benéfica institución..."

Del mismo modo, el archivo informa que Pedro Irala pidió "la baja para ser colocado en la mueblería Caviglia" (AUTU, 1901, N° 18) o anuncia que Aníbal Pintos, el 6 de febrero de 1911 pidió la baja y herramientas para trabajar en Giorello y compañía. (AUTU; 1911, N° 70 carpeta 23). El reclamo de las "herramientas" significa que al egresar los internos podían llevar consigo las herramientas que utilizaban para el trabajo, algo de dinero y ropa de calle que la institución facilitaba.

Pero hubo en esas épocas otras formas de relacionamiento con los empresarios las que aparecen en las mismas fuentes, como la participación conjunta con representantes de la Liga Industrial en la Comisión Preparatoria de la Sección Uruguay en la Exposición Continental Sudamericana. La Liga Industrial solicitó además, que la escuela se encargara de realizar el Escudo Oficial para tal evento. Otra forma es la presencia de esa misma Liga conformando los tribunales examinadores de los primeros años. En 1884 la Liga Industrial comunica a Bélinzon el resultado de los exámenes y en un documento que lleva la firma de José Mallada (Presidente) y de Ramón Lopez Lomba (Secretario) se comenta:

El Consejo Directivo de la "Liga Industrial" mira con satisfacción los adelantos educativos que realiza esa Institución de Progreso. Confla al propio tiempo el Consejo que la

práctica de esa enseñanza popular ha de ir depurando cada día más el pensamiento benéfico que protege a los jóvenes obreros del trabajo y de la Industria Nacional.

Complementan además esa opinión, sugiriendo temas y formas concretas que según ellos, permitirían mejorar la formación recibida.

Un momento de quiebre en esa historia es el año 1889. Al finalizar el período militarista el nuevo gobierno civil decidió realizar sus compras por llamados a licitación. Al mismo tiempo, la Escuela pasó a depender de una Comisión Honoraria de Caridad.¹⁸

De este modo, la Escuela dejó de tener un presupuesto asignado por el Estado y la Comisión debió encargarse de resolver sus gastos y necesidades enfrentando grandes problemas para sostenerla y por eso su posible desaparición figuró en la agenda gubernamental. A duras penas pudo mantenerla en pie con loterías benéficas, hasta que, nuevamente, a comienzos del siglo XX el Gobierno decidió hacerse cargo de su mantenimiento.

A fines del siglo y coincidiendo con la crisis de los 90' una madre pide retirar sus hijos del establecimiento y escribe "*...el poco trabajo que tiene la escuela obsta a que se aprendan los*

oficios a que aspiran dichos hijos míos no teniendo en ello culpa alguna la escuela sino la época porque atravesamos..."¹⁹

En ese período la Comisión Nacional registra en el archivo el vínculo con los empresarios y comerciantes sólo por medio del abastecimiento de suministros: el de Almacén con L. Chiappari y cía; el "vino tinto nacional" comprado al Sr. Federico Vidiella, el carbón a Mam. Geny; la jabonería a la Barraca Barrere, entre otros. (AUTU, 1907, Caja 54, c. 3853, 3854, 3855)

La relación oscilante y difícil con los empresarios privados bien puede ser considerada un analizador que reaparece insistentemente en los períodos mencionados.

Por lo anterior, no parece casual que en la reforma de 1997 una constante preocupación haya sido el desarrollo de una necesaria y fluida relación de la educación técnica con el mundo empresarial y que haya considerado valioso el que los profesores de las áreas técnicas contaran con experiencia de trabajo y con relaciones en empresas privadas²⁰.

Estas necesidades, muy valoradas en ese momento reformista, parecen haber presentado sus dificultades de implementación, cuyo origen, entonces, podría ser histórico-estructural.

¹⁸ La misma que se encarga del Asilo de Huérfanos, Manicomio, Asilo de Mendigos y Hospital de Caridad.

¹⁹ AUTU, 1897(2) n° 26, f. 115

²⁰ Ídem.

La Novela Institucional

Se designa aquí como “novela institucional” al período que tiene como protagonistas al Dr. Pedro Figari y al Dr. José Arias, es decir, un tiempo cronológico que abarca casi la primera mitad del siglo XX. Pedro Figari se vinculó a esta organización desde 1910 y fue Director Interino entre 1915 y 1917.

Su actuación como Director fue de breve duración en perspectiva temporal, pero muy rico en realizaciones. Impuso al establecimiento un gran dinamismo a través de una nueva organización y orientación.

Cabe destacar la eliminación del sistema de internado y la importancia de las artes en la oferta educativa en detrimento de la enseñanza de los oficios. También la admisión de estudiantes mujeres, la acentuación de una búsqueda estética de raíz latinoamericana y el impulso de unidades domésticas artesanales de producción, capaces de enfrentar regionalmente las condiciones impuestas por la acelerada industrialización europea.

Su renuncia se produjo al aprobarse una nueva ley que marcaba un giro de ciento ochenta grados al organismo (Heuguerot, C., 2008).

Parece imposible explicar el proceso posterior sin hacer referencia al Dr. José Arias, vinculado al

organismo durante varias décadas. Según Martínez y Villegas (1968) por medio de una muy activa gestión parlamentaria impulsó, entre otras, la aprobación de algunas leyes como las de 1916 y la de 1942. Por esta última, la Escuela se convirtió en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

Según estos autores, su tarea incansable en la dirección desde el año 1920 generó un impulso innovador, cuyos signos visibles se hacen evidentes hasta bien avanzada la primera mitad del siglo. Los mismos dicen que los cambios consistieron, a grandes rasgos, en la adecuación de la organización a la formación de obreros y empleados que el impulso industrial ahora requería: se crearon escuelas especializadas en la capital y se multiplicaron las escuelas técnicas en el interior, aparecieron escuelas agrarias y se incluyó una amplia oferta educativa orientada a la mujer.

Afirman que se realizaron innovaciones pedagógicas: se dictaron cursos nocturnos en barriadas obreras y “cursos volantes” para el medio agrario, dictados en vagones de ferrocarril; se realizaron cursos de perfeccionamiento para docentes. También se creó un museo tecnológico y, según sostienen, (Martínez, A., Villegas, C., 1968), se instrumentó un centro de biotipología, orientado al estudio de las capacidades humanas y a la orientación vocacional.

Estos cambios correspondientes al período de Arias son mencionados a

partir de la única publicación existente sobre el tema. Para confirmar su veracidad sería necesario realizar un estudio histórico que abarcara las realizaciones en todo al país.

Por lo pronto, las investigaciones parciales realizadas por la autora de esta investigación parecen indicar la operática de algunas tradiciones consideradas válidas, relativas a la novela institucional.²¹

La época del Dr. Arias ha sido y es evocada recurrentemente por la sociedad uruguaya y especialmente por los actores institucionales, como una de gran prestigio. Esto puede explicar el carácter emblemático y la fuerza del nombre otorgado al organismo en ese momento (UTU). También puede explicar por qué, todavía hoy, la mayor parte de los uruguayos reconoce a la institución a través de esa designación, aunque su nombre cambió hace ya bastante tiempo.

De la misma manera, los símbolos institucionales, como el estandarte o el himno, o el “Día del Funcionario”, creados en ese período particular, permanecen sin cambios. Pero cabe preguntarse: ¿fue ese período tan funcional y tan perfecto como se recuerda?

²¹ Las afirmaciones que siguen se fundan en las investigaciones previas realizadas por la autora sobre el período citado.

Sólo un estudio sistemático de las fuentes del período (que no es el objetivo de esta investigación) podrían aportar una respuesta definitiva; aunque se podría considerar un supuesto: la insistencia en recordar colectivamente la actuación del Dr. Arias con signo positivo puede estar actuando en esta historia instituida como si fuera un recuerdo encubridor.²²

En relación con el supuesto anterior vale la pena mencionar que la presentación oficial del pasado institucional a través de sus propias publicaciones, discursos y evocaciones relata que entre la obra de Figari y la de Arias hubo una continuidad.

En ningún momento se recuerda algún tipo de conflicto, ni entre esas dos figuras relevantes, ni entre posibles seguidores institucionales de sus respectivos proyectos educativos, que fueron tan diferentes. Es más, a veces se confunden las realizaciones de los dos períodos, como sugieren las afirmaciones de De los Santos (S/P, p. 46) en el capítulo de un libro aún no editado.²³

²² El concepto asignado al hecho se presta a la discusión. No se pretende afirmar que se trate del mismo concepto utilizado en forma idéntica al creado por el psicoanálisis para referir a procesos individuales. Se observa, sin embargo, que la insistencia parece encubrir algo doloroso, ya que los documentos históricos muestran que entre ambos personajes y sus respectivas acciones en el organismo no hay continuidad sino ruptura, lo que es sistemáticamente encubierto y negado por la historia instituida.

²³ Al respecto, afirma: “En esta segunda etapa, gestada y promovida por el Dr. Pedro Figari, es cuando se transforma, durante el Gobierno del presidente Viera, la escuela Nacional de Artes y Oficios en la Dirección General de la Enseñanza Industrial.”

Esa continuidad-confusión en la tarea institucional parece encubrir, sin embargo, los verdaderos motivos que impulsaron a Pedro Figari a renunciar a su cargo.²⁴ Éste formó parte del Consejo Directivo entre 1909 y 1910 y desde allí se enfrentó al Director Cadilhat, —contratado en Europa— quien defendía una visión más pragmática del

Establecimiento, considerando imprescindible la formación de obreros, aptos para la incipiente industria. En 1915, al ser designado como Director Interino, Figari se propuso fomentar las artes, el diseño y la producción artesanal doméstica retomando las raíces americanas. Estas eran concebidas como una estrategia posible de la región para enfrentar al industrialismo europeo y particularmente, inglés. Así, Figari impulsó una Escuela de Artes cuya orientación fue muy diferente a la implementada por la anterior dirección y a la que luego Arias, a su vez, impondrá. En una Carta Abierta dirigida al presidente Baltasar Brum, publicada en distintos medios periodísticos de Buenos Aires, Pedro Figari afirmó en 1919: “O nos industrializamos o nos industrializan”²⁵, con lo que expone el rol y la visión de la educación técnica-artesanal en el país y en la región. Un proyecto y un modelo educativo de enfrentamiento a la creciente influencia del industrialismo británico

²⁴ Todas las afirmaciones que siguen proceden de una investigación ya citada (Heuguerot, C., 2008).

²⁵ Carta Abierta se titula “Industrialización de América Latina: autonomía y regionalismo”.

Sin embargo, como fue mencionado, el Dr. Arias impulsará una ley aprobada en 1916, para desarrollar en el organismo la formación de obreros y empleados apoyando y acompasando el desarrollo industrial, en una dirección similar a la que había sostenido antes el Director Cadilhat.

Esa diferencia de visiones sobre la función y el sentido de la educación técnica y de la importancia de la misma en el proyecto de país-región imaginado por Figari se hace patente en una conferencia suya, dictada en Buenos Aires en 1924 y de conocimiento público, cuando afirma: “Nosotros en realidad sólo hemos conquistado nuestra emancipación política y hemos quedado tributarios del viejo mundo en todo lo demás...”

No obstante, la historia tradicional del establecimiento ha querido ver entre estos dos personajes prestigiosos, ambos del mismo partido político y masones, no una contradicción, sino una continuidad-confusión. Por ello, quizás se puede suponer que el colectivo institucional magnificó el período dirigido por Arias, que pudo así operar como un recuerdo encubridor, un desplazamiento que ocultó una ruptura dolorosa.

Es que es difícil explicar el pasado del establecimiento sobre la base de una contradicción, son visiones contrapuestas del país y de la institución

operando dentro de un mismo partido en el gobierno: el pragmatismo de Arias y la utopía de Figari. Son dos visiones geopolíticas aparentemente contradictorias y enfrentadas.

En el recuerdo institucional se desdibuja el conflicto y se presenta el cambio de rumbo de la organización casi como continuidad, una forma casi clásica de la historia nacional uruguaya oficial de ocultar o invisibilizar las diferencias, minimizando sus efectos. (Heuguerot, C., 2008)

En esa novela institucional se vuelve a posicionar el relacionamiento de la Institución con los empresarios como el nudo central de un problema que subsiste: un analizador en el que el conflicto se presenta como un enfrentamiento dicotómico entre la utopía y el pragmatismo. En la reforma de 1997 los grupos enfrentados reavivaron esas posturas: La UTU debe: ¿Formar para satisfacer las necesidades de recursos humanos de los empresarios? o ¿Hay que mantener los cursos artesanales, artísticos, orientados a la creatividad y al trabajo en emprendimientos propios?

Por eso desde la psicología institucional y en torno a la novela institucional es posible interrogarse también: ¿Cómo opera hoy, en la interna, aquel proyecto utópico figariano negado? Las continuidades-confusiones mencionadas en la novela

institucional: ¿Podrán ser posibles obturadores de futuros proyectos?

El olvido en la Institución

De la misma forma, genera una interrogante el sentido y el significado de la obra y la figura del Ingeniero Agrónomo Gregorio Helguera en esta historia institucional instituida.

En una investigación del año 2009 la autora de esta publicación mostró que Helguera estuvo vinculado al organismo desde 1922 hasta 1970. En ese tiempo fue profesor, director, inspector e integró la Dirección de la organización casi ininterrumpidamente por 22 años. En ella representó a la Asociación Rural del Uruguay²⁶, a la Federación Rural, al Poder Ejecutivo e incluso llegó a ser Director General Interino. También fue empresario rural y docente universitario de la facultad de Agronomía.

Sus realizaciones profesionales fueron destacadas: impulsor del área agraria, experto forestal con reconocimiento internacional, promotor y redactor de la Primera Ley forestal del país, defensor e introductor de los eucaliptos en el país y pionero en las investigaciones sobre este recurso maderero.

Desde la UTU, como profesor realizó tareas de investigación,

²⁶ En esa época la Dirección del Establecimiento tenía representantes de distintos sectores empresariales y del Gobierno, así como de los Docentes

extensión y enseñanza con los productores. Esa práctica docente, que él denominaba “enseñanza extensiva”, sostenida en los tres pilares clásicos (docencia, extensión e investigación) se adelantó así, en casi treinta y cinco años, a la concepción de la docencia introducida por la Ley Orgánica Universitaria que, por tanto, fue desarrollada primero en un organismo no universitario.

También utilizó una didáctica novedosa, con un dispositivo muy particular: dictaba clases en un vagón de ferrocarril acondicionado con laboratorios. Era itinerante, es decir, que era móvil y podía trasladarse hasta el lugar en que los productores reclamaran su presencia. Durante el período en que se desempeñó como Director General firmó el primer préstamo internacional de la UTU en el marco de la Alianza para el Progreso. En ese mismo período organizó la “Exposición Síntesis” (del 23/12/59 al 5/1/60) de alcance y convocatoria nacional. La exposición pretendió mostrar al país las realizaciones de la UTU.

En el discurso inaugural, así como en otros escritos, reclamó la participación de los empresarios con el organismo e insistió en la creación de pasantías remuneradas en empresas privadas para los estudiantes de la UTU. Lo expresa así:

...no se ha podido lograr que nuestros alumnos hagan práctica en

talleres particulares; y sin actuar en los trabajos de producción, no es posible lograr que al egresar estén en las mejores condiciones de responder en hábitos y aptitudes a las exigencias de la industria. Creo inconveniente el trasplante sin transición de la escuela al taller, es decir del taller de enseñanza al taller de producción, muy distinto en tareas y hábitos de trabajo. Al contrario, la actuación progresiva del alumno en los trabajos de producción con remuneración también progresiva en los últimos años y en relación con la productividad, no sólo lo adecuarían a las necesidades fabriles, sino que reducirían la deserción y permitirían, prolongando su permanencia en la escuela, resolver el serio problema de la edad... se impone enseñar produciendo, lo que significa “trabajando”

El reclamo de Helguera tiene más fuerza si se piensa que él representó en el organismo a las corporaciones empresariales en su dirección y que él mismo era empresario. Como se ve, este problema es un asunto que insiste en momentos diversos de su historia institucional.

También, vale la pena pensar que la necesidad de acceder a préstamos externos y la ingerencia de organismos internacionales en la UTU no es algo novedoso en 1997, porque fue en 1960, durante el período en que él fue Director General cuando se inició.

A pesar de la importancia de sus acciones, su figura no es demasiado recordada en la organización. Para obtener cierto reconocimiento su familia debió iniciar varias solicitudes (expedientes) y recién en el año 2005 lograron que una escuela agraria (Tacuarembó) llevara su nombre, y que el Museo central también lo recordara. ¿Qué sentido puede tener este olvido relevado en la Institución? ¿Qué indica el reclamo que él realiza en el documento citado a los empresarios, solicitando pasantías?

Esta necesidad también formó parte de la Reforma del año 1997, ya que en su diseño se implementaron pasantías, aunque luego, casi no se desarrollaron.

La reforma de 1997

La última reforma de la educación técnica-tecnológica en Uruguay fue realizada a partir de investigaciones y de investigadores de organismos internacionales, como CEPAL y CINTERFOR. Éstos no sólo dieron sustento teórico a los cambios sino que también, algunos de ellos los implementaron.

Se basó en los resultados de una gran investigación de tipo cuantitativo realizada a desde 1991 en adelante. Según los investigadores, su foco de interés era relevar la necesidad de recursos humanos de las grandes empresas exportadoras dado que el país había aumentado sus exportaciones y

había cambiado el destino de las mismas.

En el marco de esa investigación la alusión a la educación técnica en Uruguay es frecuente, sobre todo en algunos ítemes que indagaron especialmente y de forma cualitativa, la opinión que los Jefes de Personal o los mismos empresarios tenían sobre la UTU.

Esas opiniones fueron tomadas como única fuente de información, justificando los cambios por las críticas que los empresarios hacían a la UTU y las características que a su juicio debían tener las personas para ser empleables. Esto orientó al organismo hacia el logro de la empleabilidad de sus egresados. Para lograrlo se crearon los Bachilleratos Tecnológicos (BT) ya mencionados.

Partió de una contextualización sintética que priorizaba la dimensión económica y escasamente fundamentada. Esto marcó ideológicamente a la reforma, muy influida por los discursos neoliberales de la época basados en la aceptación y resignación a las leyes del mercado.

Aunque en los documentos se mencionaron otras alternativas, como el autoempleo o formas de trabajo en microemprendimientos, la preocupación de los reformistas fue facilitar recursos humanos adecuados para la industria exportadora. Una visión que centró sus esfuerzos en dotar de trabajadores a las empresas más modernas, aun sabiendo que esas empresas eran escasas y que los puestos en ellas

irían disminuyendo como resultado de la nueva tecnología incorporada.

Así, se introdujo en la UTU junto a la equidad, la idea de competencia y de gestión de calidad. Estas dos últimas provienen de las empresas de producción. Según los reformistas, éstos son los requerimientos de una cultura de cambio permanente, de exigencia continua basada en la adhesión y participación integral del sujeto en el trabajo con sus habilidades físicas y mentales, voluntad y creatividad (CEPAL, 1996).

La gestión de calidad, como demostró de Gaulejac (2005) se presenta en forma objetiva, pragmática, lógica y racional. Es un conjunto de prácticas, discursos y técnicas para dirigir las empresas, organizar la producción y encuadrar las actividades en el ámbito del trabajo. Se presenta en forma aséptica, pero encubre un sistema de organización del poder, una ideología funcional al sistema capitalista globalizado desterritorializado, que se apoya en el dominio de la psiquis para lograr sus objetivos orientados por el afán de lucro. Legítima “...un pensamiento objetivista, utilitarista, funcionalista y positivista. Construyen una representación de lo humano como un recurso al servicio de la empresa, contribuyendo así a su instrumentalización” (de Gaulejac, V., 2005, p. 22).

El análisis de la investigación de los organismos internacionales y sus resultados, así como de los documentos reformistas, muestran con claridad la influencia de las nuevas formas de gestión empresarial y su introducción en una organización-institución de existencia, como es la UTU.

Cabe preguntarse si los proyectos educativos deben posicionarse en esta perspectiva o buscar alternativas capaces de incorporar la dimensión existencial de los sujetos y el efecto de los cambios socioeconómicos y financieros en ellos. También si se debe diseñar y financiar una reforma educativa, dentro de una institución estatal, sustentada por todos los ciudadanos desde una sola mirada: la de los empresarios.

Además de estas formas típicas empresariales de ver el mundo y de gestionar hubo intentos muy grandes por acercarse más a los empresarios.

Como forma de incentivar esa relación el CETP utilizó diferentes mecanismos: se asignó prioridad a los profesores que tuvieran experiencia de trabajo en empresas privadas de producción, la búsqueda de un relacionamiento fluido con las cámaras empresariales, a tal punto que en una de ellas se realizó la primera presentación pública de los BT, la propuesta de crear los Núcleos de Desarrollo Tecnológico²⁷,

²⁷ Su función es anudar lazos con los empresarios y empresas existentes en el medio. En realidad, a la fecha, casi no han funcionado

la contratación de coordinadores vinculados a los sectores empresariales, la implantación en el Plan de formas de pasantías obligatorias que finalmente tuvieron escaso desarrollo.

Pero, como había desconocimiento y negación de la historia institucional, no pudieron comprender que quizás las dificultades de relacionamiento con las empresas no provenían exclusivamente del deseo del organismo; había allí cuestiones más profundas que también operaban en el momento de producirse la inserción laboral.

Finalmente, la investigación realizada parecería indicar que las acciones realizadas en el marco de la reforma de 1997 para lograr un mayor acercamiento al mundo empresarial no tuvo el alcance esperado y que el problema de un cierto aislamiento de la educación técnica en relación con el mundo de la empresa privada es un problema de larga duración aún sin resolver.

Reflexiones finales

La investigación muestra la importancia de la historia institucional para detectar puntos neurálgicos que permiten comprender el estado de situación de la educación técnica en el país sintetizada en la UTU.

También el análisis diacrónico permitió visualizar algunos de esos analizadores que apenas han sido esbozados aquí: los prejuicios en torno a la educación técnica, el contrato y el mandato social, el sistema de internado, la relación con el ejército y con los empresarios, el pragmatismo y la utopía siempre enfrentados en el proyecto institucional.

Finalmente y como una propuesta para el debate, esas relaciones difíciles y oscilantes entre empresarios y el CETP-UTU a lo largo de la historia uruguaya, las que fueron apenas relevadas aquí, abren una interrogante sobre las posibilidades reales para desarrollar el tan deseado “Uruguay productivo.”

Referencias Bibliográficas

AROCENA, R., SUTZ, J.: “*Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento.*” Madrid: Cambridge University Press, 2003.

BAREMBLITT, G.: “*Compendio de análisis institucional.*” Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2005.

BARRÁN, J. P.: “*Historia de la Sensibilidad en el Uruguay.*” 2 T. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1996.

- BAUMAN, Z.:** *“Modernidad Líquida.”* (1ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007
- BERGER, P., LUCKMANN, T.:** *“Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno.”* Buenos Aires: Paidós, 1995.
- BERRETA, A.:** *“El Imperio de la Voluntad. Una aproximación al rol de la inmigración europea y el espíritu de empresa en el Uruguay de la temprana industrialización 1875-1930.”* Montevideo: Fin de Siglo, 1996.
- BUTELMAN, I.** (Compilador): *“Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.”* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- CANESSA, M.:** *“El Bien Nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre: raíces ibéricas de un mal latinoamericano. Del siglo XIII al Último tercio del siglo XIX.”* Montevideo: Taurus, 2000
- CASTORIADIS, C.:** *“La Institución imaginaria de la Sociedad. Marxismo y Teoría revolucionaria.”* 2.T. Barcelona: Tusquets., 1983.
- CORTAZZO, I. Y MOISE, C.** (Compilador): *“Estado, Salud y Desocupación. De la vulnerabilidad a la exclusión.”* Buenos Aires: Paidós, 2000.
- CORVALÁN DE MEZZANO, A.:** Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En: I. Butelman (Compilador) *“Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.”* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- DE GAULEJAC, V.:** *“La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.”* Paris: Editions du Seuil, 2005
- DE LOS SANTOS, J.** (Inédito): Historia curricular de la Educación media Superior, Apartado Seleccionado “Modalidad Educación Técnica”. En: BARCOS, R. & LAMAS, C. *La educación Media Superior uruguayo en el Siglo XX. “Una mirada a la Educación Media Superior en América Latina y Europa”* (pp.45-95).
- ENRIQUEZ, E.:** El análisis clínico en Ciencias Humanas. En: Araújo, A. M.(Compilador) *“Sociología Clínica, una epistemología para la acción.”* Montevideo: Psicolibros, 2011.
- ENRIQUEZ, E.:** *“La Institución y las organizaciones en la educación y la formación.”* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. M.** (Compilador): *“Instituciones Estalladas.”* Buenos Aires: Eudeba, 1999
- FERNÁNDEZ, L. M.:** *“Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.”* Buenos Aires: Paidós, 2001
- FOUCAULT, M.:** *“Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.”* (17ª. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.
- GARAY, L.:** La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En: I. Butelman (Compilador) *“Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.”* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- GOFFMAN, E.:** *“Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.”* Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- GONZÁLEZ REY, F. L.:** *“Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la Información.”* México: Mc Graw-Hill, 2007.
- HEUGEROT, C.:** *“El Origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay. Una colmena sin zánganos.”* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2001.

HEUGUEROT, C.: “*La Inspección en la Institución.*” Revista Cambio, año VIII, N° 16 pp. 24-29, 2004

HEUGUEROT, C.: “*La utopía Educativa de Pedro Figari en Uruguay, un enfoque psicosociológico*”, en Facultad de Psicología (Ed.), XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, T. III (pp. 446-448). Buenos Aires, Argentina: UBA, 2008.

HEUGUEROT, C.: “*El Olvido en las Instituciones: análisis de un caso, en Facultad de Psicología* (Ed.), XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, T. I (pp. 517-519). Buenos Aires, Argentina: UBA. 2009

HEUGUEROT, C.: “*Un talón de Aquiles para el porvenir uruguayo. Algunas reflexiones sobre la Educación Técnica y el desarrollo del país.*” En El futuro del país en debate, VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR [CD] Montevideo, Uruguay: FCS. 2009

KAËS, R. BLEGER, J. ENRIQUEZ, E. FORNARI, F., FUSTIER, P. ROUSILLON Y R. VIDAL, J.: “*La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos.*” Buenos Aires: Paidós. 2002.

LOURAU, R.: “*El análisis institucional.*” Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

MARTÍNEZ, A., VILLEGAS, E.: “*Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay.*” Montevideo: Escuela de Artes Gráficas, 1968.

MIDDLETON, D Y EDWARDS. D. (Compilador) “*Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido.*” Barcelona: Paidós, 1988.

MORIN, E.: “*El Método III. El conocimiento del conocimiento.*” Madrid: Cátedra, 1996.

NAHUM, B.: “*Manual de Historia del Uruguay.*” 2 T. Montevideo: EBO, 1993.

OLIVIERI, C.: “*Rincones de la Historia.*” Montevideo: Prometeo, 1956.

PICHON RIVIÈRE, E.: “*El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social.*” (I) (31ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

REBELLATO, J.: “La Globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible. *Multiversidad Franciscana de América Latina*, 8, 23-51, 1998.

SCHETTINI, P., SARMIENTO, J.: Relación entre trabajo, ciudadanía y democracia. En: I. Cortazzo y C. Moise (Compilador) “*Estado, Salud y Desocupación. De la vulnerabilidad a la exclusión.*” Buenos Aires: Paidós, 2000

TORRES, P.: “*Apuntes Históricas.*” Edificio sede central de la Universidad del Trabajo del Uruguay, (1890-1990). Montevideo: ANEP-CETP, 1989.

Archivos Consultados:

Archivo histórico del CETP-UTU (AUTU).
Archivo del Consejo: Libro de Actas del Consejo (LAC).
Archivo de administración documental (EXP N°).
Archivo AFUTU (Boletín N°).
Archivo General de la Nación (AGN).
Archivo de la Biblioteca del Palacio Legislativo (BPL).

Experiencias educativas en redes de mujeres

El caso del grupo de trabajo latinoamericano educación, género y economía

Mtra. Iliana Pereyra Sarti¹

Este trabajo tiene el propósito de contribuir al debate con los contenidos que surgieron de la sistematización de los procesos de aprendizaje de una de las redes de educadoras latinoamericanas. El estudio fue realizado en la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM). El caso que presentamos se centra en el proceso metodológico y los aprendizajes de uno de los grupos de la REPEM trabajando en red durante dos décadas, con especial atención al proceso de formación en la acción de las educadoras para la mejora de su desempeño con agrupamientos de mujeres en situaciones críticas con relación a sus derechos.

Resumen

La formación de profesionales para la acción, investigación y evaluación de proyectos y programas orientados hacia cambios factibles en las mujeres en situación crítica ha sido tradicionalmente escasa y/o trabajada en disciplinas compartimentadas. En la región latinoamericana y del Caribe en los años 90, la llamada “década perdida”, las mujeres que caían en la pobreza y/o que vivían en la pobreza estructural demandaban respuestas a cómo lograr ingresos económicos para ellas y sus familias. Coincide este período con el surgimiento y rápido desarrollo de redes de organizaciones de la sociedad civil, proceso que se verificó especialmente en las entidades de educación popular. En ese contexto sociopolítico de la región y de las organizaciones de la educación popular, las preocupaciones de las educadoras eran básicamente encontrar respuestas a las expectativas de los grupos de mujeres. La mayoría de las educadoras trabajaban aisladas y su bagaje profesional demostraba en los hechos no ser adecuado. El caso que aquí presentamos

¹ Maestra en escuelas rurales, docente en programas de actualización de maestros rurales, educadora en programas de educación de personas adultas: grupos, cooperativas y redes *de mujeres*. Integrante de la *Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe –REPEM–*, co-fundadora del *Grupo de Trabajo Latinoamericano: Educación, Género y Economía*, responsable del Programa Educación, Género y Desarrollo, REPEM. Co-fundadora del Programa radiofónico *ROMPIENDO BARRERAS*, Tutora de estudiantes de Maestría IEPALA, UCM, AECID Uruguay España y diplomados a distancia REPEM

es el de un conjunto de educadoras que, al igual que sus instituciones, se encontraban en tal situación.

Los principales problemas que compartían eran, además del aislamiento profesional, la frustración ante los fracasos, las exigencias de sus instituciones y de las agencias de cooperación, a veces contradictorias frente a la realidad, así como las urgencias de las mujeres con las que trabajaban.

Estos fueron los motivos que las acercaron, tras lo cual ellas mismas fueron tejiendo una trama vincular que las sostuviera. El funcionamiento en red, favoreciendo la comunicación, la organización y en definitiva la maduración de lo vincular culminó en la formación del llamado Grupo de Trabajo Latinoamericano de Educación, Género y Economía, integrado por socias de la Red de Educación Popular Entre Mujeres de América Latina y El Caribe (REPEM). Dicha Red posibilitó que las instituciones asociadas se reunieran, identificaran problemas y definieran caminos, los cuales fueron asumidos e incluidos por la REPEM en sus proyectos.

La trayectoria del Grupo, buscando respuestas en la acción, la reflexión colectiva y la sistematización, a los quince años de su creación, es la experiencia que presentamos en este documento.

El trabajo en red desde la institución madre –la REPEM–, el del propio grupo de educadoras, el de las mujeres hacia quienes se orientaban los esfuerzos y la interacción entre unas y otras son parte de la potencialidad demostrada por el entramado en red, cuya centralidad en este proceso queremos destacar, sin perjuicio de reconocer también la relevancia de los condicionamientos de los contextos políticos, de los gobiernos nacionales y locales, de la cooperación, de las relaciones con la sociedad civil y las propias mujeres organizadas.

En este trabajo procuramos plantear los aprendizajes y la significación de la formación para los profesionales que operan en los más aislados territorios de la región, con mujeres cuyas vidas están marcadas por la cultura del androcentrismo, viviendo a diario diversas expresiones de violencia.

Como dimensión especialmente significativa dentro del tema quisiéramos subrayar que la calidad de la formación de las educadoras que trabajan con mujeres constituye una condición necesaria para el logro de los resultados esperados.

De la sistematización de la experiencia del GTL surgen también las variables e instrumentos identificados para fomentar un avance hacia el cambio, así como una percepción temprana de las condicionantes que las redes están enfrentando en

la actualidad, arriesgando que los grupos de mujeres ya organizadas acumulen aún más adversidades.

Introducción

El presente documento se inicia con una breve referencia al concepto de red como trama de hilos y nudos entrelazados, a semejanza con las redes de la naturaleza y los avíos de pesca. Complementariamente, se incluyen consideraciones sobre las redes de personas e instituciones, su surgimiento en las últimas décadas del siglo XX en América Latina y el Caribe, y su declive en la actualidad.

La segunda parte está centrada en la trayectoria de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y Caribe (REPEM), no sólo como trama y plataforma para la participación, sino y fundamentalmente como un espacio de aprendizaje para sus organizaciones asociadas, en el cual se favorecen procesos pedagógicos en la búsqueda de condiciones favorables para el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres, que en última instancia es la razón principal de su existencia como red.

Destacamos aquí la estrategia educativa de la REPEM, utilizando la trama de comunicación y de organización para el aprendizaje de sus integrantes, especialmente el de las educadoras y de las organizaciones de mujeres.

En esta parte del documento enlazamos interrogantes y respuestas, explicitando la significación del entramado, de la red, como plataforma para el intercambio, el agrupamiento, las actividades de formación y la sistematización de las prácticas.

El centro de este trabajo es la presentación de la sistematización de la acción- reflexión de uno de los grupos de educadoras de la REPEM, el llamado Grupo Educación, Género y Economía (GTL), del que soy integrante fundadora, que luego de 15 años de labor con mujeres en situaciones críticas de violación de sus derechos, realizó y publicó la sistematización de su propio camino hacia cambios en sus concepciones y prácticas, así como en las mujeres organizadas en 10 países de América Latina y el Caribe. La sistematización antes mencionada permite apreciar las potencialidades de los grupos de mujeres y de sus redes, así como sus riesgos y amenazas.

Finalmente, con relación a las redes de América Latina y el Caribe, aportamos algunas interrogantes ante la situación y las condiciones de las mismas.

Esta última parte se refiere a los procesos de desarrollo de largo aliento que han desencadenado las redes, hoy en nada favorecidos por los programas cortoplacistas y compartimentados de los gobiernos nacionales y municipales, por el precario sustento

de la socias de las redes causada por los nuevos enfoques de la cooperación, actualmente en retirada como apoyo para las organizaciones de la sociedad civil, en un contexto de persistencia de la desigualdad, de crisis de la sostenibilidad de la vida y de mayor carga para las mujeres.

1. Las redes en Latinoamérica y el Caribe

Las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI en América Latina y el Caribe constituyeron un período y un contexto favorables para el surgimiento de un tipo específico de organización entre personas, instituciones, empresas, programas y hasta entre entidades gubernamentales: las llamadas redes.

A semejanza de la naturaleza y de ciertos instrumentos de trabajo, la red como organización social se configura como una trama de hilos y nudos entrelazados. Así como la telaraña o la red de pesca, la red social tiene un sentido y una utilidad práctica.

Sin las actuales comunicaciones electrónicas, a fines de los años 70 en la sociedad civil y especialmente en las organizaciones vinculadas con la educación popular, se generaron redes de educadores con una temática en común y con la finalidad de comunicarse y desarrollar acciones orientadas hacia objetivos compartidos.

Tal fue el caso del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y sus redes. Se organizaron con educadores/as de las entidades socias del CEAAL, redes de mujeres, de sistematización, de desarrollo local, etc.

También surgieron más y más redes en la temática de la salud, la educación y los derechos humanos, entre muchas otras.

Cientos de redes en los niveles locales, nacionales, regionales y globales han existido y aún existen, con formas diferentes de estructura, de integrantes, de alcance, de compromiso en la integración, etc.

Ciertas redes han formado a su vez una trama con otras redes para fortalecer su acción, en tanto que algunas se unen en forma esporádica con una meta común, por ejemplo, la realización de campañas, la concertación de esfuerzos en el círculo de especificidad como las redes del MERCOSUR, mientras que algunas se mantienen aisladas, concentradas en sus propias actividades y objetivos.

Finalmente, en A. Latina y el Caribe podemos apreciar redes regionales aliadas con redes regionales de Europa, Asia, África, o que forman parte de redes globales.

2. La Red de Educación Popular entre Mujeres: el enfoque de género, educación, derechos y ciudadanía

La REPEM nació en 1981 como red de mujeres del CEAAL. Está conformada por 110 organizaciones asociadas, teniendo la sede de la coordinación general actualmente en la ciudad de Bogotá.

Como red de educación entre mujeres, hemos asumido una premisa que ilumina nuestra acción: *el derecho a la educación habilita -como puerta de entrada-, a los derechos económicos, sociales, políticos, sexuales y reproductivos y que la plenitud de ellos se traduce en ejercicio de la ciudadanía.*

A partir de esa hipótesis estratégica, combinamos e integramos en la planificación y en la acción los ejes educativos, económicos y políticos desde una concepción de justicia de género, en el entendido que son interdependientes.

La REPEM se orientó desde 1992 hacia la conformación de grupos temáticos entre las educadoras de las organizaciones socias. Uno de ellos fue el llamado Grupo de Trabajo Latinoamericano Educación Género y Economía Popular (GTL). En tanto integrante de la REPEM y cofundadora del GTL, varias interrogantes han jalado nuestro camino de aprendizajes, habiendo

logrado ciertas respuestas obtenidas al promover programas que brinden condiciones favorables al ejercicio de la ciudadanía de las mujeres desde los procesos educativos

En esta apuesta nos encontramos desde 1989 como red de educación entre mujeres y es así como conformamos el primer grupo, llamado inicialmente Economía Popular y Educación, el que se inicia como un ámbito para la reflexión-colección colectiva sobre la inserción de las mujeres en desventaja para el ejercicio pleno de sus derechos y el logro de oportunidades educativas desde sus grupos de generación de ingresos.

Era urgente entonces la necesidad de fortalecer los resultados educativos de las organizaciones asociadas a la Red y en este contexto nació la idea de formar una trama interna a la Red integrada por educadoras/es y algunas de las entidades socias.

En 1992 la REPEM puso en marcha el proyecto “Educación, Mujeres y Economía Popular”, el cual dio origen en 1994 a un grupo, la trama antes mencionada, centrado en la compleja combinación mencionada en su título. Fue denominado Grupo de Trabajo Latinoamericano (GTL), como grupo temático de nivel regional en 12 países, actuando a través de grupos nacionales para el desarrollo de acciones en favor de cambios en los criterios de trabajo y en la formación de las educadoras.

A los 15 años de la creación del GTL y como un alto en el camino de la reflexión, REPEM desarrolló un proyecto de sistematización, de síntesis del proceso, seguido de la publicación del mismo, con foco en los aprendizajes de la experiencia. Precisamente esta publicación, titulada *Así se Hacen los cambios, Aprendiendo en Red*, fruto del trabajo de sistematización, ha sido la fuente principal del documento que estamos compartiendo.

Entendemos la sistematización como un proceso que aporta aprendizajes y nos permite realizar una mirada crítica a la experiencia, a fin de mejorar la acción futura. Las organizaciones socias y los grupos nacionales de México, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil, Bolivia y Uruguay, integrantes del GTL sistematizaron sus experiencias.

Los documentos elaborados muestran experiencias que nos permitieron enriquecer la mirada sobre las prácticas de las educadoras y sobre lo que hacen las mujeres de sectores populares en América Latina para hacer frente a las inequidades socio-económicas que suelen enfrentar.

2.1. Trayectoria y aprendizajes. Ideas, problemas y preguntas que originaron la experiencia

Desde la REPEM hemos considerado estratégico el potencial intrínseco de las experiencias de las

mujeres agrupadas en emprendimientos, grupos asociativos, cooperativas, asociaciones, micro-empresas, como instrumentos que facilitan su camino para el ejercicio de sus derechos económicos, sociales, culturales y políticos, en fin, el camino de su ciudadanía.

Nos referimos a experiencias colectivas, participativas y distributivas de los resultados económicos y sociales, lideradas por mujeres en las que el centro y el fin son las personas, no la acumulación de capital y que se constituyen en espacios que facilitan la auto-determinación y el empoderamiento de quienes participan en las mismas.

En tal sentido, el aprendizaje permanente aparece como un eje medular del proceso de las integrantes de tales grupos, de sus lideresas y de las organizaciones de apoyo, siendo a la vez la base para generar condiciones tendientes a la sustentabilidad social, económica y política. Esta concepción fue la que alimentó nuestra acción

Desde finales de los años 70 y en las últimas décadas más aun, en los países de América Latina miles de mujeres de sectores populares que no accedían al trabajo asalariado se integraron a variadas experiencias de generación de ingresos.

Ellas buscaron el acompañamiento de las instituciones de apoyo. No obstante, nuestra formación específica para trabajar

con estos grupos no era adecuada. De hecho, en ningún caso existía una formación universitaria que combinara en su currículo los ejes económico, educativo y de género. Sumado a lo anterior, la mayoría de las experiencias y sus lideresas estaban y aún están en muchos países, en el anonimato, en la invisibilidad, en el desconocimiento y hasta en el desprestigio desde la óptica de las políticas gubernamentales. O sea, a la intemperie.

En estas condiciones, muchos de estos grupos tenían corta vida. Las mujeres se desvinculaban, perdiéndose para muchas lo que a menudo era su única oportunidad. Sin embargo, otros grupos se desarrollaban y mantenían sostenidamente un ingreso económico, con avances en el desarrollo personal y social, así como de participación en el espacio público.

En sucesivas reuniones de evaluación y planificación del Grupo de Trabajo Latinoamericano fueron surgiendo preguntas tales como las siguientes:

- ¿Cómo formarnos para responder en forma calificada a las demandas de las mujeres organizadas y a los objetivos institucionales? (REPEM, 1995)
- ¿Cuáles cambios deberían darse, en quienes, con quienes y en qué niveles para crear mejores condiciones para el desarrollo de

las mujeres y de sus experiencias? (REPEM- KULU 1995).

En 1996, en el contexto de la elaboración de orientaciones para nuestra propia formación, optamos por realizar estudios sobre las experiencias existentes en América Latina, editar y publicar las primeras conclusiones. Ideamos también la realización de un concurso, que llamamos “Emprendimientos Económicos Exitosos Liderados por Mujeres”, precisamente para responder a las siguientes cuestiones que en forma permanente nos interpelaban como educadoras.

- ¿Cuáles experiencias de grupos con emprendimientos son modelos a seguir y por qué?
- ¿Cuáles de ellos han logrado mantenerse en el tiempo? ¿Cuáles son sus fortalezas y cuáles sus factores de éxito?

Este concurso tuvo como antecedentes el realizado por REPEM y UNIFEM en 1992 y 1994 en el área andina, referido a tecnologías agroalimentarias.

En un principio, la idea del concurso consistió en convocar y premiar a las mujeres y a los emprendimientos que demostraran un mayor avance en la autonomía económica, el desarro-

lo personal y social y la participación pública. Estas tres variables las definimos como estratégicas, pues denotaban cambios en las relaciones desiguales e inequitativas de género. El objetivo, obviamente, era conocer las experiencias para aprender de ellas.

Los premios a las ganadoras fueron elegidos como una contribución para el desarrollo de las experiencias.

Por ejemplo, la realización de un viaje al exterior del país para asistir a un encuentro de todas las ganadoras, la sistematización de cada experiencia y su incorporación a una publicación que titulamos “*Así se Hace*”.

La ceremonia de premiación fue entendida como una oportunidad para la difusión pública a través de los medios de comunicación, como una forma de prestigiar las distintas experiencias y a la vez de sensibilizar a diversos actores sociales y políticos locales y nacionales.

Por tal razón, la jornada de premiación se realizaba y actualmente sigue realizándose en centros de prestigio como las Universidades, el Parlamento, los Ministerios o sedes de los gobiernos municipales.

2.1.1. El Concurso y las experiencias en el ámbito público

Realizado el primer concurso, quedó de manifiesto que éste era una herramienta de notable eficacia para conocer en profundidad las experiencias, para hacerlas visibles, para promover su reconocimiento público y para generar un proceso de debate en el jurado (Pereyra, 1998)

En ese sentido, comprobamos que esta herramienta facilitaba el análisis de los emprendimientos económico sociales y el interés por los mismos a través de la discusión, del intercambio y el logro de acuerdos dentro del jurado y desde luego, de las acciones inherentes a la organización y el desarrollo del Concurso.

2.1.2. El Concurso como un instrumento múltiple

A partir del segundo y tercer Concurso percibimos que éste era también un instrumento polivalente, ya que al tiempo que permitía la visibilización de las mujeres agrupadas y de sus emprendimientos, era una oportunidad de formación para ellas y un medio útil para la generación de vínculos y relaciones entre instituciones (Pereyra, 2000).

La experiencia del jurado, según testimonios de sus sucesivos integrantes,

demuestra que en muchos casos "era la primera oportunidad de conocer por dentro este tipo de experiencias, sus potencialidades y desafíos. También, conocer las necesidades de los apoyos integrales y a largo plazo para estas experiencias"... ' Se me abrió un panorama que no conocía" es lo que han dicho integrantes que vienen de la academia, otras/os con cargos en Ministerios, en la formación docente". (De Los Santos, de los Santos, 2008).

No obstante, era también evidente la complejidad de los procedimientos para llegar a acuerdos relativos a la aplicación de una combinación de criterios provenientes de la economía, de la teoría de género y de la educación.

Era difícil para el jurado encontrar un conjunto de elementos comprobables que verificasen la autonomía económica, junto con cambios en las relaciones sociales de género, teniendo como base la información contenida en las fichas de inscripción, obligatorias para la participación en el Concurso,

Las integrantes colombianas del GTL aportaron un componente más: "Toda esta riqueza ha permitido al GTL-Colombia realizar todo el proceso del Concurso guiado por los tres principios generales de *Así se Hace*" (Parra, REPEM Colombia, 2008).

- a) El Concurso como estrategia para visibilizar y potenciar emprendimientos económicos de las mujeres.
- b) El Concurso como una apuesta educativa para la inclusión social donde las mujeres aprenden unas de otras, intercambian experiencias, saberes, impulsan nuevos aprendizajes y muestran modelos de buena gestión empresarial con perspectiva de derechos y de géneros.
- c) El Concurso como oportunidad de incidencia política, que ha permitido la construcción de una estrategia de seguimiento, análisis, sistematización y reconocimiento público de los emprendimientos económicos liderados por mujeres en las áreas rurales y urbanas, para que sean tenidos en cuenta en la toma de decisiones sobre políticas públicas.

2.1.3. El Concurso y sus derivaciones

Los 10 años del GTL, que coincidieron con la realización de la V Asamblea de REPEM y del I Foro "Por los caminos del empoderamiento de las Mujeres", marcaron un hito en el camino de la reflexión de la Red acerca de las políticas necesarias para crear condiciones que propicien el desarrollo de estas experiencias. Varias certezas y también varias interrogantes surgieron a partir de los debates generados en sucesivas mesas y paneles en la que el GTL compartió los frutos de su trayectoria.

Como certezas, que había mucho camino a recorrer para lograr las políticas hacia una igualdad de oportunidades, equidad y ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres, ya que las políticas positivas deberían ser producto de un conjunto de actores muy distintos: las propias mujeres, las ONG, la Sociedad Civil, el Estado, las Universidades, la Cooperación pública y privada, etc.

La experiencia ya demostraba que las acciones se debían desarrollar a escala local, nacional, regional y global y que en los programas de promoción y desarrollo no basta un sólo tipo de actividad o actividades sin relación entre sí.

Además, que los esfuerzos centrados en un único nivel de acción son siempre insuficientes, resultando preciso generar sinergia entre actividades diversas, tales como la capacitación, el crédito y el asesoramiento, entre otras. Como interrogantes, surgieron las siguientes:

- ¿Cuáles instrumentos de política facilitan realmente los cambios?
¿Cómo incidir en los cambios en las políticas, con qué argumentos?
¿Cuáles criterios para la creación de los programas, los planes y las leyes?

Desde 2005, el GTL/REPEM encauzó sus acciones hacia la “incidencia y exigibilidad” para el avance en las políticas públicas. La estrategia del Concurso se incorporó a planes de acción de nivel local o nacional,

que en cada país fueron adquiriendo diferentes modalidades, a la vez que mayor cobertura, incorporándose nuevas educadoras y participantes en las acciones, especialmente en las de formación, de las cuales formaron parte las lideresas de los sucesivos Concursos

De este modo, la trayectoria ha sido desde el instrumento “Concurso” al instrumento “Plan de Acción” regional, conciertas especificidades y modalidades según cada realidad nacional, cada contexto y cada grupo local.

A finales del 2007 identificábamos componentes que confluían hacia la incidencia, cuya base se fue generando en la realización de los Concursos. Por ejemplo, el relacionamiento interinstitucional, la formación de articulaciones en redes de entidades diversas, la elaboración de agendas y veedurías, la formación de lideresas, los estudios sobre temas de especial interés, la sistematización de experiencias, la visibilización y difusión pública.

2.1.4. Primer componente: relaciones y vínculos

Alude a las relaciones y vínculos interinstitucionales construidos a partir del Concurso. En una primera etapa, la relación consistía básicamente en efectuar aportes para el Concurso, como premios, préstamo de locales, difusión,

participación de delegados en el jurado, etc. En la actualidad, este componente se verifica en el tránsito hacia la concreción de alianzas, acuerdos y convenios (Estrada, 2007), para con los planes y programas de la Alcaldía de Bogotá y de las organizaciones participantes.

2.1.5. Segundo componente: la formación de articulaciones de entidades diversas

La concreción de este componente implicó un tránsito desde la acción y la relación puntual entre instituciones y emprendimientos hacia las formaciones permanentes en sistema de red. Es precisamente así como se han logrado redes de emprendedoras en Bolivia, en Jalisco (México), en Colombia, donde en cinco municipios funcionan articulaciones de emprendedoras para la elaboración de agendas de desarrollo local, y en el Uruguay, con la integración al Espacio de Economía Solidaria, una instancia compuesta por emprendimientos y entidades de apoyo.

2.1.6. Tercer componente: el proceso de elaboración de agendas

En el proceso de elaboración de agendas se pasó de la mera confección de listas de ideas y propuestas para eventuales políticas al análisis de las políticas existentes en el nivel municipal o nacional, por parte de las lideresas de los emprendimientos y de integrantes de las organizaciones de

la sociedad civil, llegando a acuerdos sobre plataformas comunes en el área de la microeconomía para la incidencia en los procesos de discusión de leyes, de agendas de desarrollo local y de veeduría o "pedido de cuentas" (Angulo, 2008).

2.1.6. Cuarto componente: la capacitación de las lideresas

Al inicio, la capacitación de las integrantes de los grupos y de las lideresas de los emprendimientos se desarrolló en torno a temas de gestión.

Luego, estos temas se transformaron en programas sistemáticos de formación de las mujeres líderes, incluyendo en ciertos casos mujeres y hombres de organizaciones del movimiento popular (Cannabrava, B. y Cerveira, C. 2008) y funcionarios del sector público para fortalecer las políticas con equidad de género.

En Perú, la Universidad del Pacífico se hizo cargo de los cursos de formación. En Venezuela fueron los Ministerios que asumieron estas responsabilidades y en Jalisco (México), las ONG's comprometieron esfuerzos para la capacitación del personal de cinco municipios. Se pasó de un enfoque convencional de la capacitación a la adopción de nuevas conceptualizaciones como el "portafolio de los activos" (Anderson, 2002), el "portafolio de competencias" (PROFEM-OIT) y la "cartera de poderes" (CEP-Alforja, 2007).

En el último año, se aplicaron metodologías específicas para formación de trabajadoras en las maquilas en El Salvador (Arévalo, 2008). Y también como una estrategia de capacitación, en Perú, Colombia, Venezuela y Uruguay se pusieron en práctica pasantías entre las distintas experiencias.

2.1.8. Quinto componente: difusión masiva

Consideramos que un componente básico para la incidencia sobre el ámbito político y de la opinión pública consiste en la difusión masiva de la experiencia de los emprendimientos. Como ejemplo, en el caso de Uruguay se pasó desde producir programas de radio y enviarlos a las emisoras del interior del país, a lograr que medios de comunicación a los que no interesaba la temática de los emprendimientos económicos de mujeres de los sectores populares, tengan hoy abiertas sus puertas para las mujeres emprendedoras.

2.1.9. Sexto componente: estudios

Un último componente que identificamos son los estudios, que en un principio fueron sistematizaciones de los casos ganadores de cada Concurso y luego la sistematización de procesos de ejecución de los planes de incidencia en Colombia y la publicación de un análisis sobre los factores de éxito de las experiencias ganadoras en Bolivia (Estrada, 2008).

Precisamente, este componente es el que desde finales del año 2008 estamos fortaleciendo desde la sistematización de las ocho experiencias que presentamos a continuación, las cuales se convierten en un insumo para el debate en los niveles regional, nacional y local.

3. Más luces para mirar y actuar ...

Las experiencias sistematizadas son parte de los programas de organizaciones socias de la Red y se desarrollan en contextos y con protagonistas muy heterogéneos.

Abarcan un espectro amplio de la región, desde municipios rurales del Estado de Jalisco, México, la zona norte y central de Costa Rica, barrios de Bogotá, ciudades colombianas, veredas y áreas rurales, varias en zona de conflicto armado, los llamados pueblos jóvenes de Lima, provincias y zonas rurales de Perú, barrios suburbanos de São Paulo, de otras ciudades y de asentamientos rurales de diez Estados de Brasil, villas del Municipio del Cercado de Cochabamba en Bolivia, la mayor parte del interior de 10 Departamentos de Uruguay, hasta Caracas y poblaciones rurales de Venezuela. Participan mujeres organizadas, entidades de promoción y desarrollo, funcionarios de gobiernos nacionales y locales, de los medios de comunicación, de la cooperación, etc.

Si bien el objetivo común de los estudios ha sido aprender de los procesos de incidencia para el cambio y la formación, y los ejes y objetos de las sistematizaciones son diferentes entre sí, todos confluyen en acciones organizadas para producir cambios en la participación de las mujeres en la economía y el fortalecimiento del ejercicio de sus derechos.

Escogimos para esta síntesis las estrategias que están debidamente documentadas, entre ellas las mesas de trabajo en Venezuela, la formación y construcción de agendas en México, la experiencia de capacitación para la inserción laboral en Bolivia, el Concurso y las diferentes visiones del mismo en Uruguay, las concursantes y su situación, en Perú, los talleres de los activos de las mujeres en Brasil, la experiencia de formación, visibilización e investigación articulada en el plan de incidencia en Colombia y la dimensión económica de la vida de las mujeres en Costa Rica.

La diferencia entre los países va de la mano de disímiles contextos, enfoques y procesos de cada plan de acción, así como de los énfasis institucionales; diferencias que no se constituyen en obstáculos, sino que ofrecen una diversidad en la cual se percibe que el objetivo de la búsqueda de mayor conocimiento ha sido eficaz para enriquecer una mirada crítica.

4. Nuevamente aprendiendo

Este capítulo también podríamos titularlo “los riesgos para las redes de las mujeres”, pues las problemáticas condiciones del contexto social y político sobre las redes pueden ser causantes del “desgaste de las tramas” o más grave aún, del “desate de los nudos”, que obviamente son la clave principal de toda red.

Con relación a los aprendizajes, el sentido de las prácticas sistematizadas no es otro que el de promover procesos simultáneos e integrados en orden a facilitar cambios en las formas de pensar y de actuar. O sea, aprendizajes orientados hacia una nueva óptica de interpretación de los problemas y de las políticas vigentes.

Un primer bloque de problemas refiere a “las inexistencias y las escasas políticas”, *“inexistencias de políticas para el desarrollo de los emprendimientos dirigidos por mujeres”*, *“inexistencia de una concepción discriminatoria en los marcos jurídicos y tributarios”*, *“las visiones del desarrollo se reducen a la satisfacción de necesidades urgentes de grupos poblacionales”*, *“se orientan a satisfacer necesidades particulares de las mujeres sin tener en cuenta las inequidades de género”*, tal como surge del documento de Colombia (González, Gómez, Hernández, 2009, p. 75).

También se perciben como problemas la carencia de las condiciones necesarias o de las oportunidades para el ejercicio de los derechos económicos de las mujeres de sectores populares a través de los emprendimientos.

Y en el mismo documento ya referido, *“Las organizaciones de mujeres productoras enfrentan importantes dificultades para intervenir en los procesos de diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de los presupuestos de inversión municipal y local.”*

Y desde otra perspectiva, *“muchas mujeres no cuentan con un empleo que genere ingresos económicos, se encuentran ante la situación de optar por cualquier actividad para responder a una necesidad de subsistencia”* (Collazo, 2009, p. 25). Sin embargo, cuando lo logran *“No es fácil ser mujer empresaria porque se les exige el doble”* (Villanueva, Valverde. 2009, p.143).

Tomando el aporte de la sistematización de México, cabría decir que estamos ante la carencia de *“un contexto amigable”*, de la inexistencia de *“un espiral que combine nuevas oportunidades y logros de las mujeres”*. (Angulo, 2009, p.127)

Sobre el conocimiento de los problemas, según la sistematización de Colombia, la necesidad se centra

en saber más respecto a los *“enfoques de políticas en el desarrollo local”...*, *‘sobre los planes de igualdad’, las ‘normativas específicas, leyes’, y sobre ‘el tipo de promoción económica que hacen los municipios y localidad’.*

La necesidad también refiere a un *“diálogo más estrecho con los emprendimientos, las mujeres participantes, las educadoras y las organizaciones responsables”* como plantean en la sistematización de Brasil (Ribeiro, Cerveira, 2009, p. 55)

De hecho, el problema se sitúa en la gran distancia entre la realidad y las medidas, planes, presupuestos a los que se aspira, según resume el trabajo de Perú.

Comprensiblemente, aparecen aspiraciones tales como *“políticas de afirmación positiva a favor de las mujeres emprendedoras a nivel regional y local, con enfoque de género y que asuman el enfoque de los activos de las mujeres, de atención integral en favor de las mujeres emprendedoras que incluya capacitación sistemática y asistencia técnica orientada al acceso a las nuevas tecnologías, gestión empresarial ...”*.

En un segundo bloque de aprendizajes se sitúan las estrategias de acción que se vienen desarrollando para enfrentar problemas complejos y la mayor conciencia del potencial de estos caminos metodológicos.

Es decir, conocimientos sobre cómo actuar junto a otras personas e instituciones a través de ciertas metodologías, para ir creando condiciones personales, organizacionales e institucionales tendientes a un cambio de políticas, principalmente en lo que hace a la asignación de presupuestos, elaboración de nuevos programas y leyes.

Las estrategias para enfrentar los problemas, según la experiencia recogida, incluyen varios componentes y se articulan en la acción junto a diversos actores, de manera de ir desencadenando logros que se combinen en un proceso de largo aliento.

Tales estrategias son fruto de años de trabajo y en la mayoría de los casos el Concurso significó un hito que sentó las bases para generar un nuevo escenario desde el cual encauzar nuevos ejes de acción con las concursantes, con instituciones públicas y no gubernamentales, así como a la interna de las organizaciones socias de la Red.

La estrategia del Concurso y las acciones de seguimiento tienen significación en cuanto a aprendizajes para los propios cuadros responsables de la elaboración o la gestión de políticas.

Así se plantea en la experiencia sistematizada en Uruguay: *“para las instituciones, el concurso supone una oportunidad de aprendizaje,*

de incorporación de elementos de análisis de las realidades en las que se propone actuar. El concurso aporta para la reflexión y definición de nuevas perspectivas conceptuales que alimentan la gestión pública.

El concurso ratifica la validez de la estrategia de concertación y el establecimiento de alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas”. (De los Santos, de los Santos, 2009, p. 167)

El Concurso, con los ya mencionados componentes de comunicación, información, de visibilización, integración a redes, intercambios, etc., se percibe como una plataforma de oportunidades para acceder a otras oportunidades. Desde esta concepción, la experiencia de México sobre formación de lideresas para la incidencia integra varias etapas, como el estudio diagnóstico, la capacitación de las lideresas y de funcionarios municipales, la elaboración de agendas y el pedido rendición de cuentas.

Con similar perspectiva en la formación para la incidencia, la concepción estratégica de Colombia integra componentes como la capacitación específica en materia de incidencia y macroeconomía, la promoción de redes, de estudios diagnósticos, de elaboración de agendas, como enfoque metodológico apropiado para generar un espiral ascendente en investigación, formación y acción en un continuo de aprendizaje permanente

Los conocimientos imprescindibles para la incidencia son otra de las luces que surgen del desarrollo de la experiencia en el caso de Venezuela. En este caso, la práctica de la formación de mesas de trabajo con integración de la sociedad civil y el Estado se entiende como un *“instrumento idóneo para trabajar con las instituciones y construir alianzas, así como motivar y comprometer a todos los actores involucrados, teniendo influencia positiva”*.

El conocimiento de nuevas formas de interpretar el problema, el debate sobre el mismo, la identificación de soluciones frente al obstáculo de estructuras jurídicas y culturas institucionales tradicionales suponen procesos de largo aliento y hasta donde sea posible con involucramiento de todas las partes.

Es necesario: *“estudiar el problema en profundidad, conocer los mecanismos para una reforma legal, contar con el aporte de expertas/os en la normativa y un trabajo sostenido de sensibilización”*. (Merz, Escobar, 2009, p.195) Resulta aquí ineludible destacar el aporte del concepto de portafolio de los activos, de notable utilidad para la interpretación de los procesos y el desarrollo de las acciones de formación en la mayor parte de las experiencias sistematizadas.

En los hechos, esta conceptualización ha marcado el

pensamiento y la acción del GTL desde el año 2001. Según Jeanine Anderson, de quien adoptamos el concepto de cartera o portafolios de activos, el mismo refiere a los recursos tangibles e intangibles que se poseen para satisfacer objetivos personales o grupales, permitiendo acceder a otros activos.

Así, un telar u otros instrumentos de trabajo de una mujer o un grupo de mujeres constituyen activos tangibles, en tanto que el dominio de la escritura, el conocimiento de las hierbas medicinales o el vínculo con personas influyentes, autoridades locales, etc., ejemplifican adecuadamente el concepto de activos intangibles. En términos metodológicos, trabajar desde el enfoque de portafolios de activos permite partir de lo que posee cada mujer, superando el tradicional abordaje de lo que les falta.

El análisis de portafolios de activos o cartera de poderes en Brasil y Costa Rica se desarrolló como camino metodológico y político, orientado al empoderamiento de las mujeres. Según la sistematización de Brasil, con cinco años de antecedentes en la aplicación de este enfoque, *“los activos están relacionados con nuestra historia de vida, experiencia, la construcción de nuestra identidad, nuestro ser y hacer... así pueden ser considerados como los indicadores del empoderamiento de las mujeres”*, mientras que *“la cartera de poderes pone el énfasis en mirarnos como personas como un género potente*

y deseante de poder... se trata de cambiar el lugar de la mirada en lo que nos falta como deseos y como derechos”, tal como se destaca en la sistematización de Costa Rica (Torres, 2009, p. 99),

Desde la óptica de los activos o cartera de poderes, es interesante analizar cuánto aportan las estrategias antes mencionadas a modo de plataformas de oportunidades y de escenarios amigables para generar más activos. Y desde esta óptica es posible también identificar el tercer bloque de aprendizajes, que se refiere a los argumentos para el cambio, por qué dirigir recursos y programas específicos para las mujeres y su participación en la economía.

Desde estos enfoques, los aportes de Perú son relevantes. En el estudio de los casos de las concursantes se concluye que *“Los emprendimientos económicos no son sólo espacios en los que las mujeres obtienen recursos económicos, sino que son fundamentales para su desarrollo y crecimiento, generando confianza en sí mismas”* Así, *“Las mujeres pasan por un proceso en el que a la vez que van descubriendo sus activos, se van desarrollando como personas. Se van empoderando y adquiriendo capacidad de liberarse de la sobrecarga de trabajo, reestructurando las responsabilidades familiares y las tareas domésticas. En la medida en que sus parejas observan cambios en ellas, no sólo las valoran más, sino que también las admiran,*

consideran y respetan... “Esto hace que el poder se reubique en una forma más equitativa, implicando cambios significativos en el poder que ejerce la mujer en sus relaciones de pareja. La mayoría de las mujeres participantes han logrado superar sus problemas de violencia familiar, un buen porcentaje ha logrado que sus parejas cambien, mientras que otras han terminado separándose, acotando que ahora se sienten bien, felices y realizadas”.

En estos textos sobre la aplicación del “portafolio de los activos” aparecen algunas nuevas preguntas.

- ¿Cuáles activos intangibles han puesto en juego estas mujeres para cambiar de ese modo sus vidas, el vínculo con sus hijos y compañeros, así como las demás relaciones sociales?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos para ello?
- ¿Qué y cuáles estructuras fueron colocadas como plataformas de oportunidades o contextos amigables para la generación de esos activos?

El trabajo de Bolivia incluye elementos de la experiencia de capacitación para lo que podríamos llamar la primera base de lanzamiento, el primer sostén, la primera plataforma y concluye sobre la necesidad de *“procesos de capacitación cortos, de calidad, dinámicos, flexibles y que cuenten con una subvención*

significativa”, la “importancia de transversalizar otros temas en la capacitación para sensibilizar al personal docente y a la población masculina, ante el hecho de que algunas mujeres se enfrentaron a situaciones violentas y de celos por parte de sus parejas”. Recomienda la metodología de la “incubadora de empresas para mejorar las capacidades técnicas institucionales”. (Collazo, 2009, p, 25)

Una conclusión unánime es la referida al concepto de integralidad: “El trabajar con mujeres siempre obliga a considerar integralmente un conjunto de factores sociales y culturales, que son esenciales para brindar un servicio de calidad y calidez”. La necesaria integralidad de las metodologías, de las políticas, de los procesos, diríamos ahora, ha sido una de las certezas del GTL. El aporte de Costa Rica aporta luz en este sentido desde una concepción de la economía concebida a partir de las mujeres “*como la sustentabilidad de la vida misma,*” “*integrando el cuidado de la vida*”, “*la experiencia vital como punto de partida*”, “*incluyendo en los activos nuestros propios cuerpos*”, sin compartimentar. (Torres, 2009, p. 99)

5. Las redes hoy: interrogantes y reflexiones finales

Las redes han sido la trama de sostén de numerosos programas y acciones en la región. En algunos casos, las redes se han mantenido través

de la interacción, la organización, el compromiso y la militancia de sus integrantes por más de 4 décadas.

En las últimas décadas encontramos en América Latina y el Caribe muchas redes regionales integradas a las redes globales, redes nacionales a las regionales y redes locales a las nacionales.

Son redes que van uniendo sus tramas como un espiral. En algunos casos mantienen actividad en los diferentes niveles, formando una amplia trama tejida durante años y hoy facilitada por los medios de comunicación electrónicos. En otras, la actividad principal se desarrolla a escala regional o subregional, sin llegar a la actuación a nivel local.

Sin embargo, varios de los nudos de las redes, concretamente las organizaciones de la sociedad civil, no han podido sustentarse en los últimos años y cerraron sus puertas, debilitando en consecuencia la trama que integraban. Además, las redes vienen disminuyendo su actividad en forma sostenida, buscando formas de trabajo menos costosas y generalmente de alcance más reducido.

Excedería los límites de este trabajo adentrarnos en consideraciones sobre los factores causales del debilitamiento de las organizaciones de la sociedad

civil y de las redes conformadas por las mismas. No obstante, forzoso es reconocer la posición negativa o cuando menos el recelo o desconfianza de algunos gobiernos frente las ONG's, en otros casos la cooptación de sus principales cuadros técnicos por parte del Estado, e incluso la tendencia de muchas agencias de cooperación en cuanto a asignar especial prioridad a los programas del sector público, en detrimento del apoyo a las ONG's.

Claramente, esto último se ha agravado fruto de la crisis europea, llegando a la reducción de la ayuda a los países de más baja renta de Centroamérica y el Caribe América Latina y el Caribe continúa siendo la región más desigual del planeta.

En esta región está en crisis la sustentabilidad de la vida misma, no solo de la población, sino también de la naturaleza. Y en tanto, el cuidado de la población más vulnerable sigue siendo sustentado por las mujeres.

Referencias Bibliográficas

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ.: “*Así se Hace.*” *Memorias de encuentro de Mujeres Productoras.* Bogotá: Alcaldía de Bogotá. 2007.

ANGULO, L.: “*De secretos de mujeres, derechos y rendición de cuentas. La experiencia de las organizaciones del Sur de Jalisco.*” México. Ponencia al II Foro “Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres. Montevideo. 2008.

ARÉVALO, M.: “*Así se Hace, Organizando Mujeres de las Maquilas*”, ponencia para II Foro Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres. Montevideo. 2008.

CANNABRAVA, B, CERVEIRA, C.: “*La acción del GTL en los planes nacionales,*” ponencia para II Foro Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres. Montevideo CAMPO A.C, REDE MULHER. *Los activos de las Mujeres.* Montevideo: REPEM, N(o)viv. HBS. 2008.

DE LOS SANTOS, J. Y DE LOS SANTOS, R.: “*Así de Hace. Uruguay.*” Montevideo, REPEM Uruguay. 2008.

ESTRADA, E.: “*Informe final, POA 2007 GTL.*” Bolivia, documento de trabajo. 2007.

FAO. REPEM. FEUP. : “*Manual Didáctico Portafolio de Activos para Mujeres rurales. Montevideo*” REPEM. FEUP. 2011.

GRUPO DE TRABAJO LATINOAMERICANO REPEM. “*Así se Hacen los cambios. Aprendiendo en Red.*” REPEM, DVV, HIVOS, CCS, 2009.

GTL: II Concurso Latinoamericano Así se Hace, Ocho emprendimientos Exitosos liderados por mujeres. Montevideo: IZZ/DVV. REPEM. 2002.

GTL: III Concurso Latinoamericano Así se Hace, 8 emprendimientos Exitosos liderados por mujeres. Montevideo: REPEM.IIZ/DVV. 2003.

GTL: IV Concurso Latinoamericano Así se Hace. 7 Emprendimientos Exitosos liderados por mujeres. Montevideo: REPEM.IIZ/DVV. 2004.

GTL: V Concurso Latinoamericano Así se Hace, 8 emprendimientos Exitosos liderados por Mujeres. Montevideo: REPEM. IIZ/DVV. 2007.

KERNANGHAN, CH.: “*A las Trabajadoras les pagan sólo ocho centavos por cada camiseta NFH de \$ 25 que cosen para Ocean SKY en El Salvador.*” Informe. San Salvador: Instituto para los Derechos Globales Laborales y Humanos, Mujeres Transformando, Ajuntament de Barcelona, Paz con Dignidad. 2011 Quiroga, N. *Economía Feminista y Economía Social contribuciones a una crítica de las nuevas políticas de combate a la pobreza* Tesis de Maestría en Economía Social UNGS disponible en www.riless.org. 2009.

LÓPEZ, C., ESPINO, A., TODARO, R. Y SANCHIS, N.: “*América Latina, un Debate Pendiente. Aportes a la Economía y a la Política con una Visión de Género.*” Montevideo: REPEM, DAWN, IFC. 2006.

MANUELA RAMOS.: “*Identificando los activos de las Artesanas Puneñas*”. Lima: Manuela Ramos. 2013.

PARRA, E, REPEM COLOMBIA: “*El Concurso Así se Hace en Colombia como estrategia de incidencia política*”. Ponencia en II Foro Latinoamericano “Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres”. 2008.

PEREYRA, I.: “*Emprendimientos económicos exitosos liderados por mujeres de sectores populares. Un desafío para los gobiernos locales*”. Ponencia para el Seminario “La arena local, un espacio para las políticas públicas de género”. 2000.

PEREYRA, I.: “*La visibilización de los emprendimientos económicos liderados por mujeres de sectores populares.*” Documento de trabajo. 1998.

REPEM: *Así se Hace, 9 Emprendimientos Exitosos liderados por mujeres y Un Manual de Lobby Propositivo*. Montevideo; REPEM. KULU. 1998.

REPEM: “*¿Existe un Proyecto Feminista para la transformación social?*” Manual de capacitación para el empoderamiento de organizaciones y grupos de mujeres jóvenes feministas. Bogotá: REPEM, 2010.

REPEM: “*Género, Educación y Economía Popular. Una Agenda pendiente.*” Montevideo, Lucy Garrido ed. 1995.

REPEM: “*Memoria Foro Internacional por los caminos del empoderamiento de las mujeres.*” Montevideo: REPEM. DAWN. HBS, 2005.

REPEM: “*Módulos de Capacitación: ética y trabajo del cuidado de las Persona y La Naturaleza.*” Bogotá: Área de Trabajo REPEM-LAC. CCS. 2012.

REPEM: (s/f) “*Para ayudar a las mujeres pobres a generar ingresos se necesita algo más que buena voluntad, s/l.*” REPEM-KULU.

REPEM-Centro Cooperativo Sueco (SCC) América Latina: *Proyecto “Incidencia en Políticas para la Justicia Económica: Aprendizajes Compartidos*. Montevideo, documento de trabajo.” 2008.

REPEM, FEUP, REDE MULHER. S/f, “*Trascendiendo el Atlántico a través de las redes, metodologías con personas jóvenes y adultas en América Latina y en España.*” Montevideo: REPEM

REPEM LAC: “*Manual Pedagógico de Formación, Economía Feminista, Social y Solidaria.*” Bogotá; REPEM.WE EFFEC CCS, 2014.

WILDE. “*Alternativas Económicas para la Justicia social y de Género, Voces y Visiones desde América Latina.*” WIDE, AECID, HIVOS. 2011.





