



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Maestría en Ciencias Humanas: Estudios Latinoamericanos.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Tesis para defender el título de maestría en Ciencias Humanas, Estudios
Latinoamericanos.

Título de tesis:

**Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina
Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia**

Autor: Lic. Sebastián Valdez

Director de tesis: Dr. Pablo Martinis

1. Aval director de Tesis

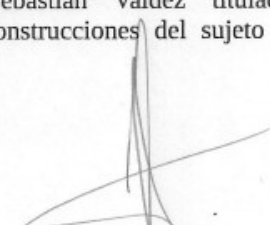
Montevideo, 3 de mayo de 2017.

Sres. de Comisión de Posgrado
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Presente.

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente, avalo la presentación de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas (Opción Estudios Latinoamericanos) de Sebastián Valdez titulada "Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia".

Sin otro particular, saluda atte.



Prof. Agreg. Pablo Martinis

2. Dedicatoria

En estas breves pero importantes palabras quiero simplemente mencionar, porque luego lo haré personalmente y como merecen, y agradecer a algunas personas que fueron fundamentales para el desarrollo del trabajo. A Pablo Martinis, a quien agradezco no solo haberme acompañado en este trabajo, sino desde hace muchos años en mi formación académica. A Leticia Albisu, por leer, sugerir y comentar los apartados con la paciencia y criterio profesional que la caracterizan. A Leonardo Sosa, por ayudarme en la diagramación de la tesis. A los referentes, coordinadores, educadores y educandos que tanto en Argentina como en Uruguay me abrieron las puertas de sus centros y compartieron su tiempo, sus experiencias, sus pensamientos, su forma de ver el mundo. A CSIC, por darme la oportunidad de financiar el proyecto y hacerlo viable y a la FHCE, por el espacio, los materiales y por ser mi casa.

Contenido

<u>Contenido.....</u>	<u>6</u>
<u>Capítulo I.....</u>	<u>4</u>
<u>2. Introducción</u>	<u>4</u>
<u>2.1 Antecedentes.....</u>	<u>5</u>
<u>2.2 Fundamentación de la elección del tema.....</u>	<u>9</u>
<u>2.3 Estado actual del tema.....</u>	<u>11</u>
<u>2.4 Planteo del problema.....</u>	<u>14</u>
<u>2.5 Alcances y limitaciones de la propuesta.....</u>	<u>16</u>
<u>Capítulo II.....</u>	<u>18</u>
<u>3. Metodología, instrumentos y materiales.....</u>	<u>18</u>
<u>3.1 Resultados esperados en el proyecto de investigación.....</u>	<u>21</u>
<u>3.2 Problema de investigación y principales preguntas.....</u>	<u>22</u>
<u>3.3 Objetivos y preguntas de investigación.....</u>	<u>23</u>
<u>3.4 Plan de análisis.....</u>	<u>24</u>
<u>3.5 Aportes teóricos y prácticos al campo disciplinar.....</u>	<u>25</u>
<u>Capítulo III.....</u>	<u>26</u>
<u>4. Algunos aportes teóricos para repensar el campo educativo</u>	<u>27</u>
<u>4.1 Sobre la construcción del proyecto moderno y la educación heredada</u>	<u>27</u>
<u>4.2 Ruptura democrática y el fortalecimiento del sistema: exclusión y selección.....</u>	<u>32</u>
<u>4.3 Reconstrucción y fortalecimiento de una sociedad democrática. La realidad educativa de América Latina y el principio de igualdad.....</u>	<u>36</u>
<u>4.4 Tensiones, incertidumbres y resignificación de la educación escolar.....</u>	<u>40</u>
<u>4.5 Contribución a un sistema integrado de educación.....</u>	<u>42</u>
<u>4.6 Necesidad de la educación extraescolar. La realidad de la ENF.....</u>	<u>43</u>

<u>Capítulo IV.....</u>	<u>48</u>
<u>5. Los centros educativos</u>	<u>49</u>
<u>5.1 Percepciones de los entrevistados: descripción de los centros educativos.....</u>	<u>49</u>
<u>5.2 Experiencias extraescolares, el vínculo con la educación formal y la profundización democrática.....</u>	<u>113</u>
<u>Capítulo V.....</u>	<u>115</u>
<u>6. Algunas premisas desde dónde mirar el sistema educativo.....</u>	<u>115</u>
<u>6.1 Experiencias educativas, contexto, propósitos y recorrido educativo.....</u>	<u>117</u>
<u>6.2 Ampliación del sistema educativo, espacios recorridos y articulación.....</u>	<u>123</u>
<u>6.3 Construcciones del otro como sujeto.....</u>	<u>129</u>
<u>6.4 Imágenes sobre las oportunidades, límites y posibilidades de inserción de los sujetos.....</u>	<u>140</u>
<u>Capítulo VI.....</u>	<u>149</u>
<u>7. Algunas conclusiones y consideraciones para repensar el sistema educativo.....</u>	<u>149</u>
<u>A-Específica.....</u>	<u>158</u>
<u>B-General.....</u>	<u>162</u>
<u>C- Metodológica.....</u>	<u>166</u>

ANEXOS adjuntos en formato digital

1. Resumen

Este trabajo proyectó aportar elementos que permitieran discutir y repensar conceptualizaciones en torno a una serie de propuestas, definiciones y articulaciones entre espacios educativos escolares y extraescolares, aplicadas actualmente. Se propuso recoger experiencias que se consideran oportunas por su potencial educativo y modificación de propuestas tradicionales, que se desarrollen en Uruguay y Argentina. El hecho de tomar en cuenta varias realidades diferentes, se debe al interés de ampliar el espectro de propuestas a analizar y de tener modelos que con sus particularidades enriquezcan nuestro conjunto de experiencias. Con motivo de esta tesis se logró conformar un proyecto de investigación ejecutado con el apoyo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y financiado por CSIC, denominado “*Ampliar la democracia a través del sistema educativo. Reconocer espacios y recorridos entre la educación escolar y la extraescolar*”, que permitió desarrollar el trabajo propuesto.

Muchas veces se asiste, por falta de iniciativa o a causa de una comunicación inadecuada, a una diversidad de propuestas educativas generalmente inconexas y con escasos sistemas de monitoreo y evaluación. Esto provoca, por un lado, que no se puedan reconocer el impacto y la pertinencia de estos proyectos; y por otro, que no se socialicen y se desconozcan. A su vez, solapa, tanto, experiencias que pueden tener escaso valor formativo, o por el contrario, experiencias enriquecedoras que producen gratificantes resultados.

Por esto, es que se intenta dar cuenta, a modo de mapeo general y desde la perspectiva de los actores involucrados, de la potencialidad que tienen diferentes propuestas y experiencias de educación extraescolar, elaborando un panorama de lo que ocurre y las posibilidades que ofrecen para ampliar la democracia a partir de los sistemas educativos integrales.

Se empleó una metodología de corte cualitativo buscando, a través de la aplicación de entrevistas y del análisis de documentos que aporten a la comprensión de las experiencias educativas seleccionadas, conocer la potencialidad de las propuestas y las percepciones de los actores involucrados en la tarea educativa.

No se trata de un planteo que desconozca las instituciones formales, sino de pensarlas en función de modificaciones deseables, junto a otras propuestas extraescolares, desde la producción de conocimiento.

Palabras clave: educación extraescolar, educación formal, democracia.

1. Summary

This work wanted to provide elements to allow discussion and rethinking of concepts about some proposals, definitions and articulations between school educative spaces and extracurricular ones, that have been recently applied. The proposal was to collect experiences that were considered appropriate for its educative potential and changed of traditional proposals developed in Uruguay and Argentina. Taking into account different realities is because of the interest of amplifying the number of proposals to be analysed and having models to enrich our experiences. Because of this thesis, it was possible to make a project of investigation performed with the support of Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación and financed by CSIC, named “ Enlarge democracy through the educative system. Recognising spaces and trayectories between curricular and non curricular education”, that developed the proposed work.

We often assist, because the lack of initiative or inadequate communication, to a variety of educational proposals that are disconnected and with few systems of monitoring and evaluation. That causes, on one hand, the difficulty at recognising

the impact and relevance of these projects, and on the other hand, they are not socialized and known. This includes experiences with little formative value and very rich ones with great results.

Because of this, there is an intention of showing, in general, and from the interested ones view, the power of the different proposals and experiences of extracurricular education, elaborating a view of what is happening, and the possibilities that offer to enlarge democracy from the integral educational systems.

A qualitative methodology was used looking for, through interviews and documents analysis that help understanding of selected experiences, knowing the potentiality of these proposals and actors involved views in the educative work.

It is not a proposal that ignores the formal institutions, but that thinks about them through desirable modifications, with other proposal from the knowledge creation.

Clue words: extracurricular, formal education, democracy.

Capítulo I

2. Introducción

El trabajo desarrolla un primer apartado donde se explicitan los antecedentes tanto nacionales como internacionales que han sido considerados de importancia para el abordaje de la temática de la educación escolar y extraescolar, así como para el análisis de las dimensiones de la investigación. Luego cuenta con la fundamentación que sostiene la elección de la temática, la importancia de su tratamiento, la formulación del problema de investigación y el estado actual en el que se encuentra. Por último, en este apartado, se desarrollan los principales alcances y límites que encontramos en la investigación y los resultados obtenidos.

El segundo apartado cuenta con el marco metodológico y explicita los objetivos del proyecto y la investigación que alimenta la tesis, el problema de investigación y las preguntas principales. A su vez, allí se presentan los aportes teóricos y prácticos que se entienden más relevantes. El trabajo de campo aparece en el **ANEXO III**.

El tercer apartado trata del marco teórico y algunas discusiones que se presentan actualmente en torno al sistema educativo de los países involucrados. Se aborda desde una perspectiva histórica el desarrollo de los sistemas educativos en términos de su aporte a la sociedad, a la construcción de un sistema democrático e igualitario. A su vez, se plantea el vínculo entre la educación escolar y la no formal o extraescolar por ser parte, a partir de las últimas leyes de educación en Uruguay y Argentina, de un sistema integrado de educación que reconoce los diferentes modos educativos.

Un cuarto apartado describe las experiencias extraescolares seleccionadas, de qué se tratan y cuáles son sus propuestas y propósitos, teniendo en cuenta los documentos a los que se pudo acceder y las percepciones de los entrevistados.

El quinto apartado presenta el ejercicio analítico que aborda las diferentes dimensiones trazadas en la investigación y las preguntas a las cuales se busca dar alguna respuesta.

El sexto apartado incluye las conclusiones principales a las que se pudo abordar, el cumplimiento de los objetivos propuestos y algunas propuestas que pueden servir como ideas para profundizar en la temática.

2.1 Antecedentes

Dentro de los antecedentes más relevantes para el abordaje del tema, y sin intenciones de considerar que se reduzcan a los seleccionados, se encuentran contribuciones internacionales a partir de la visualización de la crisis del sistema educativo formal con los aportes de Philip Coombs (1971) quien plantea los límites de la escuela para alcanzar logros con algunos sectores de la población. Incluye en el análisis del sistema educativo los términos de educación informal y no formal como esfuerzos considerables en torno a los procesos de enseñanza que llevan adelante diferentes países. Para delimitar el amplio espectro de actividades, explicita que la educación no formal incluye actividades educativas o instructivas estructuradas y sistematizadas que se proponen modificar la conducta de los individuos a los que está dirigida. En 1973, junto a otros autores, definió tres tipos de educación: formal, informal y no formal. Con estos términos proponen ampliar el concepto de educación más allá del sistema escolar formal, es decir, pensar la educación como un proceso a lo largo de toda la vida que necesita diferentes métodos y espacios por los que transcurre el individuo. Por otro lado, el trabajo de Francois Dubet (2002) sobre el declive de las instituciones, que interpela y aporta acerca del posible desmantelamiento del proyecto moderno que se engarzaba en la creación de instituciones para mantener el orden asegurando la consolidación de Estados Nacionales. De esta forma, Dubet plantea que el programa institucional de la modernidad, integrado por aquellos valores sobre los que se instaló el sistema educativo moderno, vinculados a lo sagrado, la liberación y la vocación, herencias y continuidades de los espacios de la Iglesia en manos del Estado,

pierde peso en su incidencia y comienza a evidenciar un proceso de permanente crisis y agotamiento. Actuar con autoridad pedagógica significaba hacerlo en nombre de la Razón, la Cultura, la Ciencia, principios universales que regulaban las conductas. La legitimidad sobre esta base fue condición necesaria del éxito de la escuela republicana. También se incluyen los aportes de Fittoussi y Rosanvallon (2010, 2011) sobre la igualdad de condiciones y de posiciones, frente a la igualdad de oportunidades que el liberalismo impulsó como forma de mantener y reproducir la clases sociales, de repensar y reconocer el lugar de cada sujeto en sociedad, junto a los de Philippe Meirieu (1998) y Jacques Rancière (2007) que cuestionan el lugar de la escuela y la democracia, los procesos de naturalización de dominación y domesticación. Meirieu, en su crítica a la pedagogía tradicional, grafica claramente cómo se moldea a los estudiantes a través de prácticas y rutinas que prevén resultados en los estudiantes. El otro no es un alguien en construcción, sino un sujeto que se construye. Por su parte, Rancière cuestiona los procedimientos pedagógicos basados en la explicación que obstaculiza cualquier proceso de aprendizaje y refuerzan alguna incapacidad del estudiante. A través de la experiencia de Jacotot, refiere al proceso de emancipación en el reconocimiento de la capacidad que cada uno tiene. Emanciparse podría tener que ver con la voluntad de romper con el lugar asignado, lugar que el sistema educativo reproduce. A partir de esto, plantea que es posible pensar una nueva relación alumno-docente no mediada por la explicación, sino por el ejercicio de ejercer cada uno su inteligencia. Marten Simons y Jan Masschelein (2011 y 2014) aportan un interesante análisis que inclina la discusión en defensa de la escuela pública como lugar donde se libera el conocimiento y se instala un espacio democrático. También, y retomando a Rancière, los mismos autores colocan el problema educativo en un intento de domesticación de la sociedad que solo puede ser enfrentado a partir de la toma de la palabra por parte de aquellos que nunca fueron escuchados. Ese es el acto de emancipación, solo posible en un espacio común, democrático en cuanto puede generar las condiciones para liberar el conocimiento para que sea apropiado por quienes asisten. El aporte de Carlos Alberto Torres (1995) a la conceptualización

y la comprensión sobre el campo de la educación no formal. Para el autor las organizaciones de la sociedad civil proponen proyectos reactivos con intención de crear alternativas a la política estatal de las sociedades capitalistas; por eso la educación no formal no se conforma únicamente como crítica a la educación formal. Los sistemas educativos y sus reformas son la expresión dominante del conocimiento que genera, en el mejor de los casos, la sensación de mayor igualdad a pesar de lo tenue de su eficacia. De todas formas, la tendencia, para el autor, ha sido la de incrementar espacios estatales y no de aportes que busquen alternativas. Uno de los principales problemas que ha enfrentado la educación no formal, es la presuposición de que debe estar orientada exclusivamente a los sectores económicamente más empobrecidos. Los espacios alternativos necesariamente se dan en lugares con mayor flexibilidad en sus procesos y organización, no están burocratizados. Torres, acude a los tres paradigmas dominantes de la educación no formal en América Latina que describe La Belle (1986): capacitación de recursos humanos vinculado a los mecanismos que preparan capital humano, popular, relacionada con prácticas educativas que ayudan a grupos poblacionales a enfrentar situaciones e intentar desafiar las condiciones de existencia, y la “guerra de guerrillas” en sociedades en procesos de liberación.

A nivel latinoamericano, interesan los aportes de Adriana Puiggrós (1994) quien plantea la necesidad de pensar la educación como un campo con problemas específicos que atraviesa una crisis que necesita recuperar una utopía pedagógica. Los procesos que unieron a familias y educadores se han interrumpido y necesitan recrearse, los discursos de los adultos no encuentran comunicación con los de las nuevas generaciones. Es decir, la autora plantea la necesidad de pensar nuevos vínculos pedagógicos en una escuela que supo brindar saberes que las clases sociales entendieron fundamentales, pero que ahora no logra generar un espacio de construcción cultural común. Los aportes de Violeta Núñez (2002), quien coloca a la educación en tiempos de incertidumbre y propone un nuevo contrato generacional que desarrolle el trabajo socio-educativo. Para la autora, la escuela,

ya no es suficiente ante la multiplicidad de demandas sociales, siendo un problema que sea la única institución pública encargada de la enseñanza a las nuevas generaciones. Por lo tanto, insiste en el trabajo en redes para que diferentes organismos e instituciones colaboren sin sustituir, en el abordaje de los desafíos que se presentan. Por su parte Myriam Shoutwell (2012) pone sobre el tapete la discusión sobre los problemas generacionales que están atravesando la vida escolar y que siempre han sido determinantes en los procesos de acceso a la cultura, democratización y alcance de las instituciones. Se recogen, también, aportes de Carlos Skliar (2008) acerca de la construcción del sujeto y las consideraciones sobre el otro, de Myriam Feldfeber y Roxana Perazza, quienes compilan textos para discutir los sentidos de lo público y la afectación que recibe de los impulsos conservadores y privatizadores. Para abordar tanto los centros educativos como el lugar de los educadores y docentes, se tuvieron en cuenta los aportes de Carina Rattero, Silvia Dutzchansky, entre otros. A su vez, tanto Patricia Redondo como Patricio Bolton contribuyen al estudio de una población que se ha visto inmersa en la pobreza, vulnerable y que ha sido excluida de gran parte de los circuitos sociales y culturales.

Se tienen en cuenta para nuestro trabajo desde la producción nacional, los aportes realizados por Pablo Martinis y Eloísa Bordoli: “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007). Continuidades y rupturas en las relaciones entre educación y pobreza”, donde se analizan los discursos de los actores involucrados en el periodo de tiempo estudiado. Este texto resulta clave en tanto coloca en discusión el aporte del crecimiento de las experiencias extraescolares en Uruguay y el desarrollo de posibles alternativas pedagógicas. Los aportes de Marcelo Ubal y Ximena Varón: “Prácticas Educativas No Formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de Políticas Educativas en Educación No Formal”, donde se caracterizan prácticas educativas en espacios de ENF y otros trabajos que vienen produciendo. Incluyen un concepto amplio de educación que abarca toda la vida del individuo, y no solo vinculada a los procesos escolares, sino también a otras

modalidades que cuentan con intencionalidad educativa y que aportan a la democratización del conocimiento. Aparecen conceptualizaciones sobre los espacios educativos y la necesidad de articular esfuerzos. Se tuvo en cuenta lo trabajado por Luis Morás y Francisco Pucci, principalmente en su texto “Entre lo público y lo privado. Políticas sociales y educación extraescolar en Uruguay”.

Por otro lado, los documentos y publicaciones desarrollados por el Ministerio de Educación y Cultura, el Área de Educación No Formal, donde se trabaja sobre el concepto de educación no formal y diferentes experiencias que se llevan a cabo en Uruguay; publicaciones del INAU; las leyes de educación de los países involucrados para extraer el lugar que ocupan los espacios educativos.

2.2 Fundamentación de la elección del tema

En los últimos años, tanto en nuestro país como en el resto de las experiencias latinoamericanas, se viene instalando una concepción de educación que amplía el espectro de intervención extendiéndose más allá de la considerada educación escolar. Entran a ser parte del entramado educativo las experiencias extraescolares, con la intervención del Estado y de las Organizaciones de la Sociedad Civil y ONGs. En nuestro país, según la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), se decide denominar dos espacios educativos que conforman el Sistema Educativo: educación formal (EF) y educación no formal (ENF)¹. Frente a esta realidad surgen planteos acerca de qué se entiende por educación en sentido amplio, desde qué lugar o posicionamiento se piensa, qué sociedad es la que se está construyendo, qué sujeto es el que se forma y bajo qué estrategias. Para su abordaje, se necesita contextualizar la temática desde una postura pedagógica que involucra una reflexión sobre el Sistema Educativo, el papel del Estado y una mirada sobre lo público. Para ello se entiende pertinente dirigir la mirada sobre: la posible crisis o las distorsiones de la EF o escolar actual; los aportes que pueden

¹ A partir de aquí se utilizará EF para referir a la educación formal, y ENF para la educación no formal.

presentar las propuestas que se llevan a cabo en los espacios de educación extraescolar² o ENF; la importancia de la intervención estatal en la consecución de objetivos y relaciones entre ambos espacios; la educación democrática.

En nuestro país la ENF conformándose en la crítica a la EF y luego siendo un espacio complementario, confundiendo muchas veces propuestas compensatorias dirigidas a la pobreza con educativas, poniendo en tela de juicio la potencialidad de las mismas y su reconocimiento, tema recurrente en las discusiones académicas³. Tanto las propuestas escolares como las extraescolares, necesitan pensarse y articularse para validar recorridos y reconocer aprendizajes, como indica la Ley de Educación vigente en su artículo n° 39. Ante el riesgo de segmentar la educación, forjando recorridos para pobres y otros para quienes provienen de sectores con mejores condiciones socioeconómicas, surge la necesidad de discutir si no estamos ante la necesidad de reflexionar y repensar las experiencias que ofrece el Sistema Educativo. Si es suficiente sostener a un conjunto de la población que es expulsada del sistema escolar, con el objetivo de que regrese a las aulas, o si se debería pensar en un sistema con propuestas alternativas o complementarias que involucren a los actores y habiliten modificaciones en ambos tipos de educación.

Recorrer algunas experiencias puede ofrecer una serie de ejemplos de cómo es posible y deseable concretar propuestas articuladas que puedan ampliar los derechos de los sujetos ofreciendo posibilidades de insertarse en la sociedad de una manera justa y en condiciones de igualdad. Esto refiere a la responsabilidad del Estado educador, en función de la construcción de una sociedad democrática

² Con educación extraescolar se pretende definir un campo más amplio de educación que aquel que puede denominarse como ENF y que habilita experiencias que no se reducen o tienen como objeto solamente el apoyo a lo escolar. Por otro lado, la ENF tiende a reducir sus propuestas a aquellas que básicamente tienen como objetivo lograr que los sujetos que abandonaron la EF retornen a ella y puede obturar procesos de reflexión pedagógica al definirse en base a la crítica de lo escolar. La educación extraescolar genera un escenario diferente y habilita la posibilidad de educación comunitaria, social, popular, etc.

³ Marcelo Ubal describe alguno de los inconvenientes que tiene la construcción del campo de la ENF en Uruguay. Ver “Todos los caminos conducen a la Educación Formal”, en <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2009//PONENCIAS/UBAL.PDF>

que no se puede agotar en la experiencia educativa en los centros, sino en los niveles de participación en la sociedad. Se trata de pensar la educación en un sentido amplio (Philip Coombs, 1971), teniendo en cuenta los aportes de diferentes disciplinas que contribuyan al campo de conocimiento. Las Ciencias de la Educación permiten acercarse a reflexionar pedagógicamente, producir conocimiento con carácter científico y desde un enfoque interdisciplinario.

2.3 Estado actual del tema

A partir de los cuestionamientos y las posibles dificultades que atraviesa el proyecto moderno de la educación donde los individuos tendrían oportunidades de desarrollar sus habilidades en condiciones de igualdad, y la aparición de nuevos planteos que habilitan espacios educativos diferentes, es que se entiende relevante rescatar los aportes que justifican la ampliación de la educación al considerarla más allá de lo que ocurre en las instituciones escolares, evitando la reducción del acontecimiento educativo a educación escolar. A su vez, se asiste a una etapa donde se registran experiencias extraescolares, no siempre sistematizadas ni evaluadas, que dan muestra de interesantes cambios en las prácticas pedagógicas. Por otra parte, las políticas focalizadas en los '90 y la renuncia a la posibilidad de educar (Martinis, Redondo, 2006), permiten al menos pensar en la posibilidad de analizar si propuestas articuladas en un sistema integrado pueden favorecer la ampliación de la democracia en tanto logren colaborar en el fomento de la participación, la capacidad de aprender y la igualdad de posiciones (Dubet, 2011; Fitoussi, Rosanvallon, 2010).

Se transcurren años de incertidumbre en materia educativa, tema que está sobre el tapete de las discusiones y noticias diarias, no sólo en nuestro país sino en el resto del continente americano. La importancia que se le otorga a la educación y los resultados que obtienen los estudiantes, aparenta una relación directa con el proyecto de desarrollo de los países. Varias críticas colocan a la educación escolar

como un espacio agotado o superado en su estado actual y que necesita, al menos, recrearse (Dubet, 2006; Tizio, 2008; Núñez, 2010; Duschatzky y Aguirre, 2013). Los modelos de gestión, las prácticas pedagógicas y los altos números de fracaso de los estudiantes –o del sistema educativo- que repiten o abandonan –o son expulsados-, son los que alimentan la idea de repensar el papel de la escuela y el rol y responsabilidad del Estado. Estos análisis muchas veces reducen la discusión a lo que ocurre en el centro educativo o las trayectorias estudiantiles, intentando o desconociendo la relación con el afuera, con el entorno, con el conjunto de la sociedad en la que se desarrolla el proceso educativo. Esto, junto al desmantelamiento y la ausencia de presupuestos adecuados, a nuevas demandas que enfrenta la escuela, rupturas de vínculos que sostenían la institución y la incorporación de grupos poblacionales que antes no accedían a educarse, ha llevado a un proceso de profunda deslegitimación de la función educativa, de la profesión docente, que no hace sino obturar cualquier intento de cambio o mejora educativa.

A partir de la Ley General de Educación N°18437 (2008), producto de aportes internacionales y de la posición que toma nuestro gobierno, se decide ampliar el Sistema Educativo incluyendo a la ENF como parte del mismo. Argentina toma esta decisión dos años antes, con la Ley N°26206 (2006). A su vez, en la última década, se ha participado de una política regional muy fuerte y se apuesta desde ambos gobiernos al intercambio entre países latinoamericanos.

En Uruguay, se instala el Área de Educación No Formal y se consagra la formación de un Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR) en la Ley de Educación. Sus objetivos están explicitados en el artículo n° 94: a-profesionalizar a los educadores; b-llevar el registro de instituciones de la ENF; c-articular y supervisar los diferentes programas en el ámbito de la ENF; d-llevar nuevamente a la EF a aquellos que la hayan abandonado. Se lleva a cabo un acuerdo interpartidario, en febrero del 2005, donde se propone integrar a la ENF con la EF en el nuevo Sistema Nacional de Educación. Para ello, la dirección del

MEC (Ministerio de Educación y Cultura) propone para la ENF dos objetivos que aparecen en su página oficial: *a- contribuir a la formación de Políticas Educativas que garanticen una educación para todos los uruguayos/as durante toda la vida, en todo el territorio nacional; b- promover y desarrollar la ENF como política educativa del MEC, priorizando a los jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema educativo formal y que presentan necesidades de formación para el mundo de trabajo, así como interés en acceder a una educación integral y a la cultura de su época.* De este modo, el MEC incorpora la ENF, buscando “(...) a través de diferentes acciones, visibilizar, articular y fortalecer el campo de esta modalidad educativa como parte genuina de la totalidad del universo de la educación, concebida ésta como un derecho del que se puede y se debe hacer uso durante toda la vida” (Denis, 2010:7). Se comienza a ampliar el concepto de educación, valorando e integrando un espacio de ENF que cuenta con largo recorrido, pero que ha sido escasamente apreciado. Como sostiene Violeta Núñez (2010), quien toma la noción de Zigmunt. Bauman sobre Modernidad líquida, se trata de que “(...) la labor educativa, escolar y social, arropada por las políticas públicas, pueda atravesar los muros, reales-simbólicos e imaginarios de las instituciones “sólidas” y establecer puentes e intercambios con diferentes modalidades del trabajo educativo” (Núñez. 2010:48). Así mismo Núñez, expresa que:

“Hoy, la labor educativa escolar y social ha de exudar los muros de las instituciones sólidas para pasar a convocar en plazas, paseos, ramblas y alamedas a actividades culturales que tengan que ver con la lectura, con la música, el teatro, la fotografía, la poesía, en fin, con múltiples elementos culturales capaces de dar a conocer a los recién llegados en el entorno urbano y, a su vez, de incorporar a otros ciudadanos en las propuestas” (Núñez, op.cit:49)

En la descripción de la política educativa nacional, se encuentra la inclusión de la ENF como herramienta básica para cumplir con los objetivos de la Ley: “La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal” (Ley de Educación n° 18.437, art. 12°: 13). A partir de estos elementos es que se puede

plantear la posibilidad de repensar el Sistema Educativo uruguayo y de poder hacerlo teniendo en cuenta experiencias que ocurran en otros contextos. El binomio educación-democracia cobra sentido si quienes asisten a educarse amplían sus derechos y oportunidades.

2.4 Planteo del problema

Las sociedades latinoamericanas asumen una vida democrática, pero lejos están de acercarse a ser sociedades justas e igualitarias (CEPAL, 2016)⁴. En el continente americano, la educación asume un papel fundamental para el desarrollo tanto de las personas como de los países. Sin embargo, no parece ser habilitadora de construcciones de posibles futuros para los educandos que asisten, al menos no para todos, sino que se podría incluso estar dando un efecto contrario: las instituciones educativas formales no logran generar espacios para los estudiantes, educan para un individuo sin contemplar la heterogeneidad, y pierde sentido el espacio como formativo subsumiéndose en el desprestigio, la acumulación de tareas y las obligaciones de dar cuenta de resultados objetivables (Skliar, Téllez: 2008, entre otros). Estos elementos son parte constante del debate público alimentado entre otras cosas por los últimos resultados que arrojan las evaluaciones internacionales y los datos del Instituto Nacional de Estadística. Los países de la región han definido sus políticas educativas priorizando los logros de los estudiantes, en conjunto con políticas sociales que permitan sostener el tejido social. La crítica que recae sobre lo escolar podría justificar el camino del control evaluatorio como requisito de una eficiente gestión, recurriendo o retornando a postulados tecnicistas y economicistas para explicar el hecho educativo. Se corre el riesgo de detenerse solamente en la medición de aprendizajes, dejando de lado procesos pedagógicos que provoquen aprendizajes (Simons, Maschelein: 2014).

⁴ Ver publicación de CEPAL (2016) en:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf

Por otro lado, como se expresó, se fomenta la educación como derecho más allá de las instituciones escolares. La ampliación del concepto de educación, de manera que no se reduzca al sistema formal, ofrece la posibilidad de potenciar aprendizajes que se establezcan en espacios educativos extraescolares. Allí, las explicaciones no parecen querer abandonar lo pedagógico pero encuentran las dificultades de rendirse ante lo social y la necesidad de financiar propuestas donde lo importante muchas veces queda enmarcado en la urgencia del retorno del estudiante al sistema escolar.

Como se dijo líneas arriba, en Uruguay la Ley de Educación integra al Sistema Educativo tanto a la EF como a la ENF, su articulación y complemento, dando lugar y relevancia a un espacio que hasta el momento no estaba reconocido. En Argentina la integración de los diferentes modos de educación y la ampliación del sistema educativo se registra desde el año 2006 con su última Ley de Educación. En otros países de la región, que recorren otros caminos, las experiencias que se desarrollan por fuera del sistema formal también se reconocen como ENF, pero otras las asumen como educación social, extraescolar o educación popular. El hecho de que asuman diferentes concepciones no es algo menor. Para agruparlas se entiende que puede ser más adecuado denominarlas como extraescolares, es decir, aquellas propuestas educativas que ocurren por fuera del sistema escolar.

Este escenario conduce a muchas interrogantes, pero a los efectos de formular el problema se aborda específicamente *si la inclusión de la ENF en las políticas educativas, desde las percepciones de los actores involucrados, ofrece recorridos educativos válidos para una población a la cual se pretende atender, por considerar que no han tenido las mejores oportunidades solo con el acceso a la EF*. Como sostiene Janesick (1994) todo diseño de investigación de corte cualitativo debe tener como punto de partida una interrogante con la cual trabajar. Entonces, *¿el sistema educativo se agota en lo que ocurre en estas experiencias o debe pensarse como parte de una política que recupere el lugar de cada ciudadano en la sociedad?*

A partir de este escenario descrito, surge el interés de problematizar el reconocimiento de espacios y la aparente ampliación del sistema educativo, es decir, acercarse a comprender las alteraciones o no que provoca este esfuerzo; si cuentan con propuestas que generen experiencias donde los sujetos adquieren aprendizajes potentes que sirvan para su desarrollo y la participación en la sociedad; si los individuos logran tener oportunidades en condiciones de igualdad y si encuentran niveles de inserción en la sociedad que les permitan validar su posición.

2.5 Alcances y limitaciones de la propuesta

En este abordaje, como en la mayoría de los trabajos de corte cualitativo, uno de los límites principales se encuentra en la disposición y disponibilidad de actores que ofician de contacto o muestra. Al tratarse de experiencias que se encuentran en diferentes países, el trabajo dependió del establecimiento de la comunicación para el encuentro y de la correspondiente selección de centros que se pudo realizar. No se desconoce que el acceso a contactos y la solicitud de colaboración generó condicionamientos en la muestra y en oportunidades tuvo que ser modificada. Es decir, y más allá de que el centro en sí mismo no era la principal preocupación -mientras mantuviesen las características de selección podía ser uno u otro-, en ocasiones se descartaron centros por no poder concretar los encuentros necesarios para realizar las entrevistas. En Argentina la selección de centros se realizó básicamente por sugerencias de actores calificados, principalmente directores o coordinadores, con formación en educación, de proyectos y programas educativos o socio-educativos, lo cual ofrecía garantías de la elección.

Otro límite de la propuesta, o aspecto a tener en cuenta, es que no se trata, ni pretende serlo, de una muestra representativa en términos estadísticos, por lo que los resultados obtenidos deben tener que matizarse en función de su alcance.

Todas las apreciaciones que se realizan deben centrarse sobre la muestra seleccionada, que sí contó con los recaudos suficientes para respetar los procedimientos de una muestra para un estudio de corte cualitativo, más allá de reflexiones que puedan generalizarse.

Al tener que viajar con recursos y tiempos limitados, en uno de los centros a los cuales se asistió no se pudo concretar el conjunto de las entrevistas planificadas, quedando sin poder realizarse una entrevista a un educador. A su vez, algunas visitas contaron con la dificultad de que el día del encuentro no asistían algunos estudiantes y no se llegaba al número solicitado, teniendo que coordinar otro encuentro. En general, los coordinadores o directores de los centros colaboraron para que el trabajo se desarrolle con normalidad.

El alcance del estudio está determinado, entonces, por los contactos que se pudieron establecer para seleccionar los casos, las posibilidades de concretar las visitas a los centros, los documentos que ofrecieron los responsables de las experiencias o centros educativos y el estudio de experiencias concretas que ofician de ejemplos dentro del universo que contempla el tema de estudio.

Capítulo II

3. Metodología, instrumentos y materiales

El trabajo se abordó desde una mirada cualitativa para reflexionar sobre propuestas educativas y las acciones que despliegan para trabajar con las poblaciones a las que destinan sus esfuerzos. Se trata de analizar las experiencias y las percepciones de actores involucrados en vistas a las posibilidades que ofrecen para el desarrollo personal de los individuos que asisten. Es necesario recordar que la investigación cualitativa habilita la posibilidad de analizar realidades complejas, diferentes puntos de vista o maneras de ver y pensar el mundo (Vélez, Galeano, 2000). La preferencia por la investigación cualitativa tiene que ver con poder abordar el contexto, prácticas sociales y pedagógicas que se expresan a través de las percepciones de actores sociales. Es necesario este abordaje para trabajar sobre cuestiones objetivas y subjetivas, interacciones en los espacios que ofrecen miradas para captar la realidad social. Es importante tener en cuenta que “(...) la realidad social está constituida por elementos materiales y simbólicos, en una mezcla interactiva que sólo a efectos analíticos es separable (...)” (Beltrán; 2007: 43).

Se seleccionan un conjunto de 10 experiencias⁵, 5 concentradas en Uruguay y el resto en Argentina. La muestra sirve para realizar un estudio de experiencias, y no pretende representatividad, a partir de las percepciones de quienes asisten, tanto educadores como educandos, de modo tal que puedan ofrecer información relevante para nuestro estudio. Se llega a la selección de los centros luego de las consultas a actores calificados tanto de Argentina como de Uruguay. Se buscó variedad en cuanto a la ubicación geográfica y la pertenencia institucional – diferentes tipos de organismos- o no. Una vez seleccionado el centro, se contactó a su dirección para coordinar el trabajo de campo, las entrevistas, donde se buscó una segunda variedad relacionada con los educadores: tratar de captar diversidad de funciones que desempeñen. Por lo tanto, el conjunto de experiencias

⁵ Ver informe de campo en el ANEXO III

seleccionadas son llevadas a cabo por diferentes organismos o grupos de personas. De este modo se aseguró recibir percepciones de actores que vivencian experiencias educativas muy disímiles pero dentro del mismo universo elegible.

La selección y el trabajo con los centros educativos se realizaron a partir de los siguientes criterios:

1-selección de países de la región con un sistema educativo que contemple la EF y la ENF; 2-estudio de la situación de cada país seleccionado, fundamentalmente de las leyes de educación; 3-mapeo de experiencias en Uruguay y de organismos que intervienen; rastreo de experiencias, contacto con responsables en forma de bola de nieve en Argentina; 4-atención a la diversidad de propuestas en función de los diferentes organismos que intervienen buscando amplitud en la selección de experiencias, principalmente en la población destino y su localización geográfica; 5-establecimiento de contactos con organismos o actores responsables de las experiencias educativas y envío del resumen de la investigación; 6-entrevistas a responsables o referentes de las experiencias o centros educativos para recibir sugerencias que permitan ajustar el trabajo y confirmar la selección de los casos de estudio que nos sugieren; 7-establecimiento de cronograma de trabajo: solicitud de documentación y agenda con entrevistas. Los entrevistados surgen de las recomendaciones que hicieron los responsables a partir de la solicitud de entrevistar al responsable, 3 educadores y 1 grupo de educandos; 8-envío de una carta formal especificando el estudio para concretar el acuerdo y el permiso para ingresar a llevar adelante el trabajo de campo en los centros. Una vez concretados estos pasos de selección y coordinación, se procedió a realizar el trabajo de campo propuesto por el estudio.

En lo referente a las estrategias de investigación, en primer lugar, se trata de una recopilación bibliográfica de aspectos teóricos y experiencias, teniendo en cuenta también normativas existentes en los países seleccionados. La idea es rastrear conceptos y propuestas sobre la educación extraescolar o no formal y la escolar, el

encuadre normativo y elaborar un conjunto de dimensiones que puedan ser transversales al conjunto de la muestra y definan el plan de análisis.

En segundo lugar, se analizaron documentos referidos a las experiencias seleccionadas y a los que se pudo acceder relacionados con la temática, tanto por una búsqueda y rastreo en la web, como por la solicitud a los responsables de los centros educativos seleccionados.

A su vez, se aplicó 1 entrevista individual a responsables de las experiencias, 3 a educadores de la educación extraescolar, y se realizó 1 entrevista grupal a los destinatarios de las propuestas. La muestra inicial trata de 50 entrevistas (49 realizadas teniendo en cuenta que no se pudo concretar un encuentro con un educador), 10 dirigidas a educandos y 40 a educadores. Una vez realizadas las entrevistas, se desgrabaron y se sistematizaron los datos, para tener toda la información disponible para dar lugar al momento donde se analizaron las dimensiones que aparecen en el plan de análisis. Es importante señalar que la elección de la entrevista como técnica de investigación se debe al hecho de considerarla la forma más adecuada de poder recoger las percepciones de los actores estudiados. Cuando se analiza y estudia la percepción de los individuos a través de métodos cualitativos, las respuestas y resultados obtenidos, no escapan a la subjetividad de los entrevistados, a sus vivencias y experiencias, conocimientos; es decir, a su manera de ver y estar en el mundo. Las entrevistas deben cuidar: claridad y precisión. Ahora bien, así como expresa la individualidad de lo que piensa el entrevistado, también se puede decir, que está teñida del conjunto de influencias sociales y culturales que han recaído sobre él. Goetz y LeCompte, lo afirman, cuando sostienen que la entrevista, “(...) tiende a producir una expresión individual pero precisamente esta individualidad es una individualidad socializada por una mentalidad cotidiana estructurada tanto por hábitos lingüísticos y sociales (...) como por estilos de vida, en cuanto que formaciones y validaciones específicas de la conducta realizadas dentro de los grupos de status socioeconómicos”. (1988: 237). La entrevista se utiliza no tanto

para alcanzar el conocimiento de los comportamientos de los entrevistados, sino como un medio para comprender los fenómenos sociales que se investigan (García Ferrando; 2007: 178). En este caso se trata de modelos de entrevista estandarizada abierta⁶, “(...) caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta” (Valles; 2007:180). La entrevista cuenta con preguntas semi-estructuradas que admiten el registro de las categorías determinadas para procesar los datos. Esto permite organizar la información recogida por separado, de tal modo de poder cruzar los datos, y analizar las semejanzas y diferencias, si las hay, entre los diferentes discursos. Se llevan a cabo entrevistas individuales y grupales, siempre orales. Por ser algunas entrevistas dirigidas a adultos y otras a estudiantes, y de diferentes lugares geográficos y realidades, se ha intentado mantener cuidado en el lenguaje utilizado, de modo de interferir lo menos posible en su respuesta. Una vez realizado el registro se aborda el trabajo sobre los objetivos propuestos.

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron grabadoras para las entrevistas. Se recurrió a los espacios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Instituto de Educación, para las reuniones. El estudio cuenta con el apoyo de CSIC, quien destinó rubros para gastos de grabadora y libros, adquiridos tanto para llevar a cabo el trabajo de campo como para nutrir conceptualmente el trabajo y enriquecer así el marco teórico y el análisis.

3.1 Resultados esperados en el proyecto de investigación

Al terminar la primera mitad de la investigación⁷, se logró reconocer 10 experiencias educativas que dieran cuenta de una posible articulación del trabajo entre la educación escolar y extra-escolar. Se describieron teniendo en cuenta su

⁶ Para definir el tipo de entrevista cualitativa se cita a Valles (2007) quien cita la clasificación de Patton (1990) en su obra “Qualitative Evaluation and Research Methods”, quien muestra cuatro modalidades principales: la entrevista conversación informal, basada en un guión, estandarizada abierta y estandarizada cerrada.

⁷ Ver fases, actividades y cronograma de investigación en **ANEXO IV**.

proyecto, los sujetos que intervienen y el contexto en el que se aplican. Se localizó y concretó contactos con referentes de las experiencias y se realizó un informe sobre los datos obtenidos.

En el transcurso del segundo año se elaboró y aplicaron entrevistas a los referentes de las experiencias, analizando los datos y percepciones con un enfoque que incluyó tanto a Uruguay como a Argentina. Se confeccionó un informe que dio cuenta de la potencialidad democrática de estas experiencias en su capacidad de ofrecer sentido a los sujetos, posibilidades y condiciones de igualdad.

3.2 Problema de investigación y principales preguntas

Interesa indagar la *existencia de propuestas que logren una articulación entre espacios educativos, su validez y el reconocimiento del trayecto educativo de los educandos como forma de ampliar la democracia en beneficio de los sujetos*. Por eso es que surge el planteo, de si se está asistiendo a un escenario donde el sistema educativo polariza generando una educación valorada y reconocida para quienes se encuentran en una mejor posición socio-económica, o se puede estar modificando la trama y los recorridos educativos para que los individuos tengan como punto de partida las mayores condiciones de igualdad. Para ello es que se propone indagar espacios educativos extraescolares, que coloquen a los educandos ante experiencias que, articulando con la EF, tal vez validen sus aprendizajes y les permitan construir un presente y futuro participativo en la sociedad.

La existencia de ambos espacios educativos, escolares y extraescolares, coloca varias interrogantes acerca de su potencialidad y sentido y ante las cuales se busca obtener aproximaciones a posibles respuestas. ¿Cómo puede pensarse la articulación? ¿Qué debe reconocerse y modificarse en la EF? ¿Se está ante propuestas donde se producen aprendizajes? ¿Se corren riesgos de polarizar aún más la educación, definiendo recorridos para pobres y otros para quienes tienen

más? ¿Existen experiencias de articulación entre la EF y la extraescolar donde los individuos desarrollan y potencian sus capacidades? ¿Se pueden validar los aprendizajes de espacios extraescolares para que quienes asisten tengan más posibilidades? ¿Ambos espacios pueden potenciar y provocar mayor justicia? ¿La extensión del Sistema Educativo puede ampliar la democracia reconociendo recorridos y aprendizajes para colocar a los individuos en un plano de igualdad?

3.3 Objetivos y preguntas de investigación

Ante la ampliación del sistema educativo donde se integran y articulan espacios educativos formales y no formales, se estarían ofreciendo mayores oportunidades a los educandos que asisten, reconociendo sus aprendizajes y fortaleciendo la democracia en tanto los coloca en mejores condiciones de igualdad y justicia.

Objetivo general: Analizar y conceptualizar, desde la percepción de los involucrados en experiencias de educación extraescolar en Uruguay y Argentina, diferentes espacios y propuestas educativas escolares y extraescolares, su articulación y su posible vínculo con una apertura democrática que dé cuenta de mayores oportunidades para los sujetos a través de un sistema integrado.

Objetivos específicos del proyecto de investigación: 1-Describir diferentes experiencias educativas que demuestren alguna articulación entre la educación escolar y la extraescolar. 2-Recoger las percepciones de educadores y educandos involucrados con las experiencias identificadas, acerca de las prácticas pedagógicas empleadas, los objetivos trazados y la población con la que trabajan. 3-Realizar un análisis sobre las dimensiones propuestas que permitan dar cuenta o no, del posible acceso a mejores condiciones de aprendizaje y oportunidades de desarrollo personal.

Es importante resaltar que el trabajo pretende dar cuenta de los objetivos y preguntas planteadas siempre desde la mirada del conjunto de actores entrevistados, es decir, desde los educadores, responsables y educandos.

Preguntas de investigación

1-¿Cuáles son las percepciones que tienen los involucrados sobre las experiencias extraescolares, los propósitos que persiguen a nivel social y pedagógico y sobre el recorrido educativo ofrecen?

2-¿Qué miradas tienen acerca del sistema educativo que articula ENF y EF y sobre cómo se implementa?

3-¿Cómo caracteriza al otro como sujeto y qué vínculos se construyen?

4-¿Cuáles creen que son los alcances y los límites de la propuesta? ¿Ayuda a brindar mejores oportunidades a la población que asiste?

3.4 Plan de análisis

El análisis consistió en presentar las percepciones de los actores, tanto educandos como educadores, por centro educativo. Se tuvo en cuenta la variable país para analizar posibles diferencias y similitudes entre Argentina y Uruguay en caso que así surgiera. Por otro lado, se analizó cada centro comparando las percepciones de quienes ofrecen la propuesta con la de quienes asisten por ella. De este modo, se intentó obtener un panorama de: a- cómo trabajan estos centros, qué experiencias brindan a nivel social y pedagógico; b- cómo piensan el sistema educativo y la articulación entre las propuestas formales y no formales o extraescolares; c- qué imagen de sujeto construyen y qué relaciones se establecen entre los diferentes actores; d- cómo perciben las posibilidades y oportunidades que las propuestas brindan en el presente y ante su proyección de inserción social.

Cada centro, a los efectos de guardar anonimato, se presenta de la siguiente manera:

Argentina	Uruguay
Centro 1 Argentina	Centro 6 Uruguay
Centro 2 Argentina	Centro 7 Uruguay
Centro 3 Argentina	Centro 8 Uruguay
Centro 4 Argentina	Centro 9 Uruguay
Centro 5 Argentina	Centro 10 Uruguay

Para el trabajo de análisis se elaboró un cuadro⁸ que da cuenta de la relación entre dimensiones, sub-dimensiones, objetivos de la investigación, las fuentes y los instrumentos y las técnicas de análisis. Las pautas de entrevistas, la primera para los educadores y responsables de las propuestas seleccionadas, y la segunda para los educandos, se pueden observar en el **ANEXO VI**. Los Códigos elaborados para procesar la información y que sirven para ordenar el texto descriptivo se presentan en el **ANEXO VII**.

3.5 Aportes teóricos y prácticos al campo disciplinar

Las reflexiones en torno a la educación extraescolar o no formal y formal adquieren sustantiva relevancia en el estado del debate actual de la educación en nuestro país. El propósito del trabajo es realizar aportes teóricos que permitan continuar reflexionando sobre la ampliación del sistema educativo, la articulación sobre espacios educativos que reciben a un mismo individuo y las oportunidades que se les ofrecen en tanto sujetos con derechos. Se entiende que es necesario repensar el sistema educativo y los cambios que viene sufriendo, teniendo en cuenta especialmente si los nuevos espacios que se ofrecen permiten el acceso a aprendizajes y participación en condiciones de igualdad, si son suficientes, o si reproducen y refuerzan las condiciones de existencia de quienes asisten. La creación de espacios diferentes puede o no interpelar lo escolar, el sentido y la explicación que se le da no solo al sistema escolar, sino también al acontecimiento educativo que se produce dentro o fuera de las aulas.

⁸ Ver **ANEXO V**.

Esta reflexión teórica, a partir del estudio de diferentes centros y actores involucrados, tiene la particularidad de que aporta a la realidad de nuestro país desde una mirada que compara algunas dimensiones del entorno de otro país. Este elemento puede ser interesante para repasar nuestra realidad a la luz de algunas experiencias que se llevan a cabo en otros contextos y que buscan respuestas a situaciones similares o pertinentes.

Capítulo III

4. Algunos aportes teóricos para repensar el campo educativo

Este apartado presenta de forma sintética algunos aportes teóricos recogidos para contextualizar la temática abordada. Sin ánimo de reducir a estos aportes la discusión, resultan importantes los conceptos vertidos para describir la posición adoptada y conceptualizada en torno a la educación.

4.1 Sobre la construcción del proyecto moderno y la educación heredada

Como es sabido, la construcción del proyecto moderno tiene como fundación al pensamiento cartesiano (El discurso el método) que se basa en la afirmación de la idea de un sujeto único, una racionalidad y una verdad absoluta. A su vez, ya con Maquiavelo, y su obra *El príncipe* de 1513, se presenta al sujeto político e histórico. Por lo tanto, “Que el ser humano (como individuo, persona, grupo, clase, comunidad, asociación, sociedad, humanidad, etc.) sea sujeto –es decir autodeterminado y con capacidad de determinarse sobre la alteridad-, es una idea que adquiere carta de ciudadanía con la modernidad, en tanto es instituyente de la misma” (Acosta, 2005:66).

En el siglo XVII aparece con John Locke la propiedad como derecho natural que funda la sociedad civil. El sujeto es en función de la propiedad y en este sentido, la igualdad jurídica encubre la desigualdad social. El universalismo abstracto burgués imaginariamente incluye a todos, pero de hecho excluye a las mayorías que no tienen ninguna propiedad y son contratados, hecho por el cual pertenecen a otros. Queda en este sentido, “(...) el poder político al servicio de los propietarios y de la propiedad como valor de fundamentación última, y por lo tanto, contra quienes la amenacen en su definición actual o en sus posibilidades futuras de desarrollo” (Acosta, op.cit: 68). El yo pensante de Descartes es transformado por Locke en el propietario, un individuo poseedor y egoísta calculador (Acosta;

2005). El valor de la propiedad excede a la propia vida, ya que quien desconoce este principio se torna irracional y atenta contra la propiedad del otro y debe ser castigado negando la propia condición de vida por la suspensión de los derechos humanos. La afirmación de los derechos humanos como constitutivos del régimen democrático supone la posibilidad de su violación y su negación para quienes no los respetan (Hinkelammert: 1990). De esta forma se entienden como enemigos del régimen y permiten la agresión justificada. Al poner en tela de juicio o en peligro la propiedad privada y el cumplimiento de los contratos, se decreta la legitimidad de la suspensión de los derechos para quienes cometen el crimen.

Por otro lado, el proceso que da origen al sistema educativo moderno está vinculado al pasaje de una sociedad heterogénea a una industrial dirigida por la revolución burguesa que buscaba imponer –liberándose- un sistema de producción capitalista. Este proceso, que comprende desde el siglo XVII hasta el XIX, estructura la sociedad bajo los derechos políticos y civiles –primera generación- que homogenizan a los sujetos como iguales ante la ley y los colocan en calidad de ciudadanos desconociendo sus diferencias. Los ciudadanos son aquellos que contratan con el Estado o particulares a través de un conjunto de deberes y derechos; quienes no lo hacen quedan excluidos. Quienes no respeten la propiedad o el orden establecido serán castigados. En este proceso las instituciones educativas, creadas como mediación entre sujetos y realidad, tienen por objetivo mantener y reproducir la sociedad y el orden creado como modo de asegurar la propiedad privada y los medios de producción. Para conseguir tales fines se funda un sistema articulado que homogeniza y excluye lo diferente, negando al sujeto su identidad.

Si bien la posibilidad de enseñar se encuentra ligada a la humanidad en sí misma, las construcciones de los sistemas educativos formales se ubican dentro de la conformación de los Estados Nacionales que se instalan en la Modernidad; no son procesos ni formas que logren explicarse fuera de su contexto, espacios y lugares determinados. “La creación de la escuela laica, gratuita y obligatoria hacia finales del siglo XIX fue un progreso real en materia de igualdad de posiciones, ya que

esta escuela ofrece a todos los niños la posibilidad de compartir la misma cultura, la misma lengua y los mismos valores” (Dubet, 2011:26) Pero por otro lado, funcionó como reproductora de los lugares ocupados en la escala social. “Buscaba aproximar las diferentes condiciones escolares sin trastocar la estructura social y sus jerarquías” (Dubet, op.cit: 27)

La Modernidad se transformó en un intento de homogenización de la sociedad donde las generaciones, a partir de su inclusión obligatoria en la educación formal, recibirían ciertos conocimientos de modo tal que les permitiese abandonar un estilo de vida que no era productivo para la nueva sociedad que se gestaba. La igualdad sobre la que se generó nuestro sistema educativo fue pensada como un fin a alcanzar; es decir, se crearon instituciones educativas que tenían por objetivo hacer a los sujetos iguales. Tiene que ver con lo que Meirieu llama fabricación, la reducción de la educación a la poiesis –en oposición a la praxis-, es decir, “(...) tratar al sujeto educado como una cosa> de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado” (Meirieu, 2010: 62). Pero lo cierto es que bajo estas premisas las desigualdades aumentan. “La lógica de la Escuela republicana, que promueve la igualdad por la distribución de lo universal del saber, está también atrapada en el paradigma pedagógico que reconstituye indefinidamente la desigualdad que promete suprimir” (Rancière, 2007: 11).

Con el surgimiento de esta escuela moderna se puede observar a todos los niños de la misma edad en un espacio común, donde se programan un conjunto de acciones en función de determinadas metas. Esta escuela nace de la separación de la Iglesia, pasando a ser parte del Estado republicano y por lo tanto democrática. “Sin embargo, no es democrática asegurando la igualdad de condiciones a través de la movilidad social, sino instalando las libertades públicas y la libertad de conciencia en la comunidad de los ciudadanos” (Dubet, 1997: 32) Es el nacimiento de las llamadas sociedades de vigilancia, donde el control y el castigo, al decir de Michel Foucault (2008), aseguran la normalización y las condiciones de que reciban todos lo mismo. Esta noción implica la generación de

desigualdades muy profundas de las que no se ha podido librar la sociedad hasta la actualidad. Estas desigualdades, “(...) degradan la vida colectiva (...) incrementan las frustraciones de los que no pueden alcanzar los modos de vida y de consumo de las clases medias (...) El espacio público se divide entre zonas ricas y protegidas y zonas pobres y peligrosas” (Dubet, 2011: 97) Las crisis económica y de las instituciones modernas, ante un escenario de crisis social a gran escala, ponen en cuestión a la democracia liberal, la de la igualdad de oportunidades. “Fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto)” (Fitoussi-Rosanvallon, 2010: 14)

El sistema educativo, construido en Europa a través de la implementación de sistemas escolarizados, fue puesto en práctica en América buscando consolidar los nuevos estilos de vida ciudadanos. En este sentido, la manera de controlar lo que se enseñaba y aprendía era a través de la escuela, institución bajo la orden del Estado. Luego, el proceso de laicización y racionalización que sufrieron las instituciones educativas, llevó al cuestionamiento progresivo de las mismas, acusadas de ejercer un control abusivo sobre los sujetos; al punto de restringir su subjetividad a la que la propia institución le imprimía. Es así que “La prolongada crítica dirigida contra las instituciones acabó por imponer la imagen de simples máquinas para conformar y disciplinar, para destruir toda individualidad” (Dubet, 2006:43).

Se trataba en definitiva, de que la escuela de la modernidad “(...) arranca a los niños de las costumbres de su familia, de sus mores y hábitos, les permite ser actores de un mundo más vasto (ser capaces de tener) un punto de vista universal” (Dubet, op.cit:51). Así, “En la constitución de nuestros Estados Modernos, la educación fue imaginada como un instrumento idóneo para la integración social (...) A su vez, esto permitiría la futura igualdad de oportunidades en el seno de la sociedad y en la posterior inserción laboral” (Bordoli, 2006: 186). De este modo

“(…) hacia fines del siglo XIX y hasta el segundo tercio del siglo XX la educación fue concebida como uno de los garantes de la igualdad de oportunidades entre los hombres.” (Bordoli, op.cit: 187-188). En el contexto americano, los Estados que se constituyen utilizan la “(…) igualdad como una meta a alcanzar y, para ello, ofrece la escuela como puente de la ignorancia al conocimiento, de la oscuridad a la luz, de la condición del súbdito a la de ciudadano” (Siede, 2006: 38). La educación aparece como un proceso inherente a la sociedad a través del cual los individuos pueden acceder a una mejor calidad de vida, bajo la utopía creciente de que recorrer los caminos ofrecidos por la institución escolar implica poder partir desde un mismo lugar para desarrollar su personalidad e identidad en conjunto y relación con los otros.

El encargado de hacerlo efectivo era el poder político, quien “(…) tiene de hecho el papel de inscribir perpetuamente, a través de una especie de guerra silenciosa, la relación de fuerzas en las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, hasta en los cuerpos de unos y otros” (Foucault, 2008: 24). Dicha concepción, amparándose en la libertad individual, promueve el beneficio personal y crea instituciones para garantizarlo. “Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los Estados Nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma del funcionamiento son las instituciones disciplinarias” (Lewkcowicz, 2007: 19). Se crea todo un conjunto de instituciones, que regularán lo que los individuos pueden hacer, les da integridad y consistencia. Pasar por estas instituciones, era condición necesaria para ser ciudadano. “El ciudadano es el tipo subjetivo resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley” (Lewkcowicz, 2005: 20). Las diferencias provocadas por la desigualdad de los contextos en la que nacen los individuos se da de hecho y se instalan fronteras difíciles de superar para quienes cuentan con menos recursos socio-económicos.

En la primera mitad del siglo XX el Estado de Bienestar intentó apropiarse de servicios sociales que respetaran la igualdad. Este hecho se ve agravado por la desregulación del mercado que se produce a partir de la segunda mitad de dicho

siglo, donde los grupos que reivindican sus derechos reclaman la aceptación de las diferencias, y las posibilidades de acceso al mundo laboral se reducen por la especificidad que se requiere para cada tarea. “(...) comienza a producirse una ruptura en la imagen histórica de las sociedades integradas, cuyas diferencias entre clases sociales estaban acentuadas, y comenzaron a distinguirse circuitos de calidad diferenciada (...)” (Southwell; 2006: 63).

A su vez, las ONG's tienen larga tradición en la historia de los países trabajados y están vinculadas al siglo XIX y las primeras formas de protección a la infancia, con gran desarrollo durante los años de la dictadura. Pucci y Morás (1995) muestran que básicamente son organizaciones financiadas o vinculadas a instituciones religiosas, grupos laicos o comunitarios. También, Martinis (2010) explica cómo, a partir de los '90 cambian las fuentes de financiamiento y el Estado comienza a tener un papel más importante.

“...transformaciones que se generan en el campo de la educación extraescolar a partir de las alteraciones de la fuentes de financiamiento que se produce a inicios de la década de 1990. Efectivamente, en dicho momento se produce un decrecimiento de los fondos provenientes de agencias de cooperación internacional. El vacío que se produce por este fenómeno es ocupado por el Estado, que rápidamente va a instalarse como el principal financiador de estas instituciones (LAURNAGA, 1999). El nuevo rol del Estado produce movimientos prácticos y conceptuales en las instituciones de educación extraescolar. En todos los casos analizados se señala esta situación como una forma de reconfiguración de las relaciones Estado – sociedad civil”⁹

4.2 Ruptura democrática y el fortalecimiento del sistema: exclusión y selección

Durante varias décadas de la segunda mitad del siglo XX nuestro continente se caracterizó por tener procesos dictatoriales con sus respectivos golpes de Estado, que determinaron la instalación de democracias liberales capitalistas, basadas en la lógica del mercado que adquiere repercusiones y organizaciones a nivel mundial. Se trata de la globalización como totalización de las relaciones mercantiles. Este proceso de transición a una democracia de seguridad nacional permitió la apertura a un sistema no liberal que permeó sin mayores dificultades

⁹ Ver en file:///C:/Users/user/Downloads/27006-103854-1-PB.pdf

en la economía y la vida política de varios países, aceptado por el temor a que se retorne al terror de las dictaduras. La noción construida sobre enemigo interno, para explicar la defensa de la nación en nombre de la democracia, justificó todo intento de control y represión por parte del gobierno y de las Fuerzas Armadas. El hecho de instalar en la sociedad uruguaya la idea de enemigo interno, provocó una ruptura en la idea de sociedad integrada que aún hoy se sigue discutiendo (Appratto, Artagaveytia, 2004).

Las dictaduras llegan, con el totalitarismo del Estado, para restablecer el orden que se ponía en riesgo, a través del disciplinamiento de los sujetos como antesala del disciplinamiento del mercado. El orden se impone ante la presencia del caos identificado como la situación donde las posiciones sociales corren riesgos de modificarse. “No son entonces dictaduras restauradoras, sino que aunque busquen legitimarse en la recuperación de valores fundantes del pasado más lejano, tienen una intención fundacional o refundacional, configurando una contrarrevolución revolucionaria (...)” (Acosta, 2005: 232). La propiedad privada es el principio fundamental en la jerarquía de los derechos y el régimen se impone como legítimo al justificarse en la defensa de la propia democracia para evitar los riesgos que suponen el avance socialista y las demandas populares frente al capitalismo. Las Dictaduras de Seguridad Nacional se instalan entonces como protectoras de la democracia asumiendo el lugar de la soberanía y desencadenando una ruptura interna al declarar enemigos. “Es la defensa de la universalidad de un derecho humano (como por ejemplo, el de la propiedad privada) como principio regulador del orden social lo que permite (exige) excluir a quienes se reconocen en otro principio jerárquico” (Lechner, 2007: 254).

Parte de los lugares elegidos por el Estado para ejercer la represión fueron las instituciones educativas. Por lo tanto, ante un momento de desarticulación o cuestionamiento, se pone en duda su potencial, su significación. Junto a esto, se generan las condiciones para que dichas instituciones sobrevivan y se prolonguen en el tiempo más allá de haber evidenciado su estancamiento, en una agonía que tarde o temprano no podrá sostenerse y que hoy percibe sus limitaciones. Las

instituciones se mantienen, pero inmersas en nuevas formas de relación ahora dominadas por el mercado que exige competencia y equidad. “Es fácil advertir que se había pasado de una concepción pedagógica de la disciplina que buscaba siempre orientar y prevenir, a reglamentos que tenían como principio la identificación y la sanción, sobre todo si los estudiantes buscaban alterar el “nuevo orden”(Appratto, Artagaveytia, 2004: 241). La democracia se sustituye así por el autoritarismo basado en la sospecha y la amenaza.

La educación se asocia así fuertemente con la esfera económica ante la invasión de un nuevo modelo que intenta salvaguardar los beneficios de las clases altas. El sistema educativo comienza un periodo de deterioro y se lo comienza a vincular con un lugar que atiende casi exclusivamente a la clase pobre. Para asegurar mantener las relaciones de poder y clase, la escuela debe ser un lugar de compensación y donde se enseñe a comportarse, debe lograr que quienes pasen por allí estén la mayor cantidad de tiempo posible y aprendan competencias. Se basa en un disciplinamiento que instaura valores y actitudes, desprestigiando o devaluando el saber, la posibilidad de apropiarse de conocimiento. De esta manera la población considerada peligrosa estaría controlada.

Se evidencian cambios en torno a la consideración del sujeto que deja de ser un súbdito para pasar a convertirse en un consumidor. “El ser humano con sus derechos ya no es el punto de partida, sino el mercado. Aquellos a quienes el mercado asigna la posibilidad de ejercer derechos, tienen derechos; pero aquellos a los que el mercado excluye, pierden los mismos derechos” (Hinkelammert, 1990:148). Las democracias quedan atrapadas dentro del capitalismo fortaleciendo la asociación con el liberalismo (excluye asociación democracia-socialismo) Este avasallamiento capitalista es global e invisibiliza al individuo tras el mercado todopoderoso que es la única alternativa posible de participación:

“(…) de “el cristiano obra bien y deja el resultado en manos de Dios” a “el individuo calculador-poseedor obra bien y deja el resultado en manos del Mercado”. Pero los buenos resultados del Dios-Mercado para las grandes mayorías del planeta se alejan a pasos agigantados, por lo que el capitalismo utópico se desenmascara como capitalismo nihilista y cínico: no hay alternativa” (Acosta, 2005:69).

Llegada la década de los años ochenta, se produce la transición hacia democracias de seguridad mercantil donde se coloca toda la institucionalidad a su servicio socavando la posibilidad de la construcción de un sujeto de praxis como producto y productor de su historia que se autoconstituye. Atrapar lo alternativo mediante un proceso de coacción y forjar consensos parecen ser todas estrategias que el sistema capitalista y la clase dominante utilizan para mantener el orden y el progreso.

Los próximos treinta años serán de creciente desigualdad, desregulación del mercado y bajos salarios, momento en que nuestro país opta por las políticas focalizadas y compensatorias administradas para atender la pobreza como mecanismo para asegurar la seguridad. Retener en los centros educativos ofreciendo compensaciones. La democracia es reducida a lo electoral y deja por fuera la dimensión social y económica, reduciendo sus posibilidades a las del mercado. Diferentes emancipaciones surgen y aseguran el reconocimiento de las diferencias pero no la igualdad socialista del acceso a los bienes producidos para su satisfacción (Fraser, 1997). Las instituciones educativas integran a grupos de la población que antes estaban excluidos pero mantienen estructuras selectivas establecidas en función del sujeto liberal burgués que asegura la reproducción de la clase social y expulsa al resto o les ofrece recorridos de menor validez.

La democracia liberal mediada por el libre mercado que ha gobernado nuestra sociedad ha colocado al individuo ante la posibilidad de liberarse de viejas opresiones. El modo en el que ha logrado manifestarse, es a través de un individualismo exacerbado capaz de manifestar progresos nunca antes imaginados así como los padecimientos más profundos. Así, “(...) el movimiento de la democracia libera a los individuos pero atomiza el cuerpo social y deshace las solidaridades” (Fitoussi-Rosanvallon, 2010:14). Crisis económicas profundas, individualismo egoísta, salarios sumergidos; provocan desigualdades que se mantienen en el tiempo a pesar de políticas compensatorias que tienden a ir en el sentido opuesto. Frente a esta realidad aparecen respuestas desde la política como

forma de hacer lo posible, reduciendo sus posibilidades a gestionar recursos en función de su articulación con el sistema capitalista.

La democracia se ve desplazada por la dictadura del capital: la competencia, el crecimiento desmedido, la explotación y la ganancia con eficacia y eficiencia se tornan reglas que establecen los modos de vida y ponen en riesgo la misma posibilidad de vivir de todos. A su vez, el proceso educativo se desarrolla en esta sociedad que ofrece estas características, que bajo la misma consigna aparentemente racional de ser para todos, termina ocultando su propia irracionalidad en cuanto hace que las reglas mencionadas prevalezcan y los individuos compitan al extremo de anularse como tales. El mecanismo actual más interpelante para hacerlo es la transformación de políticas educativas en políticas sociales que establecen un sistema que contiene. “Hasta el momento, si bien se las enuncia en pos de atender los efectos de la desigualdad y en términos de ciudadanías plenas, dichas políticas no son suficientes para alterar las causas de la desigualdad, que continúan reproduciéndose” (Redondo, 2011:14). Estar en un plan o programa dirigido a la pobreza, lejos de ser una propuesta alternativa en tanto no modifica el orden social, le da un lugar de pertenencia justamente como pobre porque solo, en el mejor de los casos, certifica pasar por ese lugar.

4.3 Reconstrucción y fortalecimiento de una sociedad democrática. La realidad educativa de América Latina y el principio de igualdad.

Las teorías de la democracia hacen referencia al bien común que se ancla en las relaciones de producción, en tanto estas determinan las posibilidades de acceso a la producción y la disposición de los bienes para lograr satisfacciones personales. El sentido del bien común de las democracias se plantea en torno a dos posibilidades: a-relaciones de producción en un sistema capitalista o socialista; b- en la afirmación de la vida inmediata. Frente a la racionalidad mercantil y la democracia autoritaria se presenta la necesidad de recuperar la reconstrucción del sujeto que fue afectado por el terrorismo de Estado y la disolución del

proletariado como clase en lucha contra la dominación burguesa. Democratizar la democracia reduciendo el capitalismo implica: recuperar el pensamiento crítico que aporta a la construcción de una sociedad en proceso de humanización, de liberación y emancipación de los sujetos en busca de otra realidad posible; reconstruir la utopía desde la perspectiva del realismo, desde la política como arte de lo posible.

Para avanzar en la democracia y en la consolidación de los derechos humanos es necesario tanto el acceso a la división social del trabajo como a la distribución de los ingresos, ya que, de otra manera, no hay posibilidades para el sujeto humano -que es solo en sociedad- de alcanzar fines y lograr proyectos de vida (Hinkelammert, 2002). Acumular y acaparar los medios de producción solo trae como consecuencia la imposibilidad de quien no accede a ellos, la explotación y la dominación. Sin las condiciones necesarias no se puede vivir, sin una planificación adecuada social y económica que garantice los derechos de todos, se profundiza la pretensión totalizadora excluyente capitalista que deja por fuera a las mayorías al reconocer un tipo de sujeto y concentrar los medios de producción. Cuando esta pretensión totalizadora ocurre, el individuo en las instituciones se transforma en objeto porque no es libre, es oprimido y condenado a ser negado en cuanto ser humano. En este sentido, “El sujeto es reducido a ser representante de una categoría, para que él sea tratable en los términos reducidos en los que las instituciones pueden funcionar” (Hinkelammert, op.cit: 338).

A su vez, la democracia, como sistema político deseable y en oposición al autoritario, establece actualmente la igualdad de oportunidades para todos los individuos. El ciudadano en este caso, es aquel que tiene derechos y deberes. Sin embargo, no todos cuentan con los mismos derechos, y el saber que ofrecen las instituciones educativas resulta fundamental en el acceso a la cultura, porque tiene el poder de incidir en los pensamientos, valores y acciones. Es en los espacios educativos donde todos los individuos están juntos, son permeables y plausibles de recepcionar posibilidades, de establecer vínculos, de reflexionar sobre la

sociedad y la condición de los sujetos. “La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder” (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2012: 18). Es deseable en este sentido, una igualdad que combata las diferencias sociales y económicas que son la base de la diferenciación de clases. Dubet sostiene que la igualdad de posiciones es la forma más justa que puede tener, ya que persigue “(...) hacer que las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad” (Dubet, 2011: 11). El hecho de reducir las brechas que separan a los más ricos de los más pobres implica generar una sociedad más justa e igualitaria. La consecuencia de esta reducción, trata de establecer un sistema lo más alejado posible de la meritocracia y la competencia desigual.

Es imprescindible traer sobre el tapete la idea de igualdad, ya que es en definitiva, uno de los principios rectores de la educación actual y de la democracia. Por otra parte, porque “El problema de la infancia y la adolescencia en situación de alto riesgo nos remite a un problema básico: el de la igualdad en el punto de partida” (Morás; Pucci, 1992: 16). La Modernidad se transformó en un intento de homogenización de la sociedad, donde los individuos, a partir de su inclusión obligatoria en la EF recibirían ciertos conocimientos de modo tal que les permitiese abandonar un estilo de vida que no era productivo para la nueva sociedad que se gestaba. Desde esta perspectiva liberal, todos son iguales al nacer; el individuo queda libre a lo que puede lograr en el desarrollo de su vida, teniendo en cuenta que el fracaso es una posibilidad, y que está destinado a ser explicado por la incapacidad de los mismos individuos. De esta manera, “(...) cada generación debía ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y los méritos de cada uno” (Dubet, op.cit: 12) Recién con el surgimiento de la escuela moderna se puede observar a todos los niños de la misma edad en un espacio común, donde se pueda programar un conjunto de acciones en función de determinadas metas. Es el nacimiento de las llamadas

sociedades de vigilancia, donde el control y el castigo, al decir de Michel Foucault (2008), aseguran la normalización y las condiciones de que reciban todos lo mismo. Esta noción implica la generación de desigualdades muy profundas de las que no se ha podido librar la sociedad hasta la actualidad.

Con la expansión y la democratización en el acceso a la educación en América Latina, durante la segunda mitad del siglo XX, las escuelas dejaron de ser un espacio para las élites. Toda la población pudo acceder a las aulas, pero los individuos comenzaron a ser excluidos en el interior de las instituciones, ya que no se lograban avances importantes en los aprendizajes que obtenían. “(...) esa cobertura y masificación en la inscripción (lo que denominamos matrícula) no demostraron garantizar la calidad y la equidad: los indicadores de no promoción, repitiencia, abandono y sobreedad muestran que los sistemas educativos pueden tener una alta cobertura, pero una escasa capacidad para retener a sus alumnos dentro del sistema (...)” (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2012: 102). Más allá de la discusión sobre los términos que utilizan los autores citados, la idea clarifica que el sistema al cual todos tienen acceso, comienza a demostrar fisuras al interior que promueven exclusión y profundizan la desigualdad. Muchos estudiantes son expulsados por haber sido incorporados en un sistema que tiene herramientas de selección para mantener sus objetivos formativos.

Ya en la primera mitad del siglo XX, el Estado de Bienestar intentó apropiarse de servicios sociales que respetaran la igualdad, pero este hecho se ve agravado por la desregulación del mercado que se produce a partir de la segunda mitad de dicho siglo, donde los grupos que reivindican sus derechos, reclaman la aceptación de las diferencias, y las posibilidades de acceso al mundo laboral se reducen por la especificidad que se requiere para cada tarea. Es momento en el que las diferencias comienzan a generar y forzar una ruptura entre las clases sociales que no veían condiciones de igualdad para sentirse integrados a un mismo colectivo social. Sobre finales del siglo XX, en referencia a Argentina, pero podría trasladarse la situación a Uruguay, Patricia Redondo afirma que el país “(...)

mostraba un rostro marcado por los traumatismos de la pobreza y la exclusión. Al igual que en muchos otros países latinoamericanos, un fenómeno inédito se expandía, *la infantilización de la pobreza*. Uno de cada cinco niños vivía y crecía en grupos familiares empobrecidos y vulnerables; la exclusión, un concepto acuñado en las últimas décadas, se presentaba como el único horizonte social posible”. (2013: 11)

Por esto es que reinstalar la cuestión de la igualdad, “(...) supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza e inaugurar la posibilidad de una lógica de articulación de diferencias sobre la base de un proyecto (...)” (Martinis, 2006: 29). Es interesante pensar o volver a pensar que todos los individuos son educables, son capaces de aprender, ya sea en ámbitos formales o no formales, pero que todos son permeables a la transmisión cultural del saber recogido para ser enseñado. “En la tarea de cada día, reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir” (Southwell, 2006: 48)

4.4 Tensiones, incertidumbres y resignificación de la educación escolar

Se entiende a la educación escolar como toda aquella propuesta educativa que se produce dentro de los ámbitos escolares formales. Si se realiza un recorrido histórico, existen varios momentos de inflexión que presentan crisis o tensiones educativas, donde se exhibe la necesidad imprescindible de evaluar y discutir acontecimientos que hacen al campo educativo en su conjunto. Más allá de cuál sea el origen o los orígenes de las tensiones, lo cierto es que, los más sumergidos, económica y socialmente, que asisten a educarse en estos tiempos, lo hacen sabiendo que no podrán superar su posición en la vida, o que ni siquiera se lo cuestionan. “La actual polarización social genera el ascenso de un nuevo régimen de desigualdad y marginalidad urbana que a diferencia de otros momentos históricos, parece presentarse como permanente o cada vez de más largo plazo,

profundizando el abismo entre quienes son confinados a la marginalidad y la exclusión –las grandes mayorías- y el resto de la sociedad” (Redondo, 2004:67). Parece que a pesar de los intentos de modificar esta realidad, con políticas sociales focalizadas en la pobreza, la brecha se amplía, ahogando cada vez más las posibilidades de tener una vida en mejores condiciones, para aquellos que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social.

Las realidades de los diferentes países de América, demostraron crecimientos diferentes. Junto a los problemas sociales y económicos que atravesaron los modelos educativos, fueron viendo los diversos fracasos. Esto determinó el creciente descreimiento en el Sistema Educativo y la reestructuración y resignificación de las instituciones educativas. Aparecen nuevas categorías para las clases sociales con menores ingresos, la pobreza excluida o marginal. Se estaría pasando de educar para humanizar, a educar para evitar los peligros sociales que reflejan los sujetos marginales. Es decir, que el acontecimiento de asistir a la escuela no es condición suficiente para generar igualdad social, justicia. Así expresa Adriana Puiggrós en su libro “América Latina: Crisis y perspectiva de la educación”, que esta situación “(...) se torna dramática cuando se registra que la educación no solamente se expandió en forma asincrónica, sino injusta (...) a favor de algunos y en desmedro de otros”. De esta forma se produce la inequidad en el acceso a los saberes necesarios que exige la sociedad moderna para desempeñarse en ella.

Varias experiencias surgen por fuera de ámbito formal para contrarrestar las deficiencias o perjuicios que se le cuestionaban a la escuela. Puiggrós plantea, en el libro mencionado anteriormente, que el conjunto de las diferentes experiencias no formales en Latinoamérica no han “(...) solucionado los nuevos problemas que se presentaron, sino que tendió a cumplir una tarea reparatoria en aquellos sectores de la población que siguen siendo permanentemente expulsados de diferentes niveles del sistema”. Un periodo de innovación educativa parece necesario y deseable, pero también, que se produzca con intenciones encaminadas

a lograr diferentes resultados en los sujetos que han sido marginados. Aparecen alternativas y se intenta de este modo, “(...) resquebrajar el discurso global dominante e instituir lugares nuevos para acoger a los actores culturales. Es decir, a los sujetos que, burlando los imperativos del capitalismo global que los reduce a simples usuarios o consumidores, se instituyen como actores (personales y colectivos) en la legitimación de sus derechos” (Núñez, 2010: 47).

4.5 Contribución a un sistema integrado de educación

Se puede entender la educación como el “(...) conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad” (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2012:20). Esta definición determina a la educación como un fenómeno universal, social e histórico.

En el artículo nº 37 de la Ley de Educación uruguaya actual, se plantea la articulación necesaria entre la EF y la ENF, de modo que se favorezca cierta continuidad en un proceso necesario para lograr el desarrollo pleno de las personas. Se plantea una proyección a largo plazo que deberá ir presentando estudios con evaluaciones que permitan visualizar su pertinencia, de modo tal, que se vislumbre un futuro deseable, en torno a la posibilidad de incluir e integrar a todos los actores sociales. Implica, pensar en un espacio que logre promover conocimientos, más allá de los sistemas formales de educación, ampliando a contextos diversos los saberes, y planteando el desafío de articular la ENF con la EF. Cuando se refiere a la articulación que debe existir entre la EF y la ENF, no parece estar de qué manera se implementará, más allá de que aparece como un aspecto central, el posibilitar la reinserción de los sujetos en el sistema formal. Es decir, si se conforma como complementaria, reforzadora o alternativa.

La educación extraescolar, como forma más amplia de denominar las experiencias educativas haciendo el intento de no dejar ninguna por fuera, se establecería como propuestas fuera del espacio escolar que asumen una gran diversidad y heterogeneidad. “Se trata de prácticas que también suponen colocar al sujeto de la educación en disposición de recibir el legado cultural amplio de la humanidad (...)” (Martinis, 2011:154). Se pueden encontrar propuestas de educación no formal, educación social, y popular, que tienen como objetivo la alfabetización, la capacitación, la educación de adultos, la reinserción en lo escolar o el apoyo pedagógico, por mencionar algunas. Todas estas formas de educación cuestionan, con sus diferentes formas de funcionar y de considerar los procesos de aprendizaje, a la educación formal. Esta última se encuentra deslegitimada en su potencialidad educativa. Por eso “(...) es necesaria una escuela diferente: igual en su función genuina, diferente en su forma de llevarla adelante. Para ello, es preciso que la escuela pueda repensarse, revisar su sentido, su razón de ser, su rol dentro de la sociedad, sus orígenes y su presente” (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2012: 9). En dicha revisión, se debe considerar que ya no es la única responsable de educar, que no está sola, ha perdido el monopolio de la educación y existen otras instituciones, otros lugares, que también son parte de la formación de las nuevas generaciones. Escolarización no es sinónimo de educación insisten muchos autores y organismos como UNESCO (Camors, 2009; Gvirtz, 2012; entre otros). La educación se puede producir tanto dentro como fuera de las escuelas, siempre que haya un sentido, una identidad entre sujetos.

4.6 Necesidad de la educación extraescolar. La realidad de la ENF

En un breve recorrido histórico, se puede señalar que la educación especializada surge en Europa luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial, cuando la población se encuentra frente al problema de niños y niñas sin adultos a cargo, producto de dicho acontecimiento. Un ejemplo de esto son los orfanatos que se crean para subsanar y contemplar la vida de muchos jóvenes, principalmente en

Alemania, Francia y España. Por la década del `60 surge un campo más definido como es el de la Educación Social, en diferentes ámbitos a los institucionalizados. En la misma década y producto de la Guerra Fría y la disputa mundial entre dos modelos diferentes de EEUU y la Unión Soviética, se origina un conflicto ideológico en América Latina siendo en definitiva una disputa cultural y política. Se genera el programa Alianza para el Progreso de EEUU que buscaría colaborar en el desarrollo de América Latina. Dentro de estas estrategias aparecen la ENF y la Informal (EI) (Philip H. Coombs, 1971) como mecanismos que permitan la educación más allá de lo institucional, fuertemente vinculadas con la teoría desarrollista que se instalaba como modelo de avance para superar el atraso. Se justifica con el estudio en 1971 denominado “La crisis mundial de la educación”, donde se destaca y se hace aparecer a la EF como incapaz de asegurar la transmisión de saberes a las nuevas generaciones. Paralelamente surge también en los años `60 la Educación Popular, principalmente en Brasil, como reacción revolucionaria teniendo protagonismo en la transformación social. Luego de la dictadura comienza a visualizarse la pobreza como un obstáculo mayor que no puede ser superado por la educación.

Desde la segunda mitad del siglo XX los cambios acaecidos tanto a nivel social, como político, económico y cultural, traen aparejados cuestionamientos y necesidades de reformar las instituciones educativas y hasta el mismo concepto de educación, dada la falta de resultados positivos que se han reflejado en las evaluaciones aplicadas sobre la población más vulnerable. El reconocimiento de cierto fracaso institucional trajo como consecuencia “(...) la flexibilización del campo educativo y el acuerdo, sustentado en la influencia de organismos internacionales, de que la educación no puede ser encasillada en los ámbitos tradicionales ni ceñirse de etapas evolutivas clásicas específicas” (Méndez, Peregalli, 2011: 23) Los problemas del Estado de Bienestar acosado por las políticas neoliberales, los cambios sociales matizados por la pobreza y la marginalidad y la exclusión de gran parte de la población, han permitido retomar las discusiones acerca de las posibilidades de enseñar, del derecho a la educación

y de la educación para toda la vida. Por otro lado, han reconfigurado y resignificado lo público, con la intervención de la Sociedad Civil y de las ONG's. Así es que el contexto da lugar al concepto de ENF y habilita su inclusión y discusión en nuestro país. Se implementan de este modo, dos espacios con límites confusos, indefinidos, a pesar de que las prácticas educativas no son exclusivas de uno u otro espacio; la configuración de dichos lugares, no puede ser considerada en extremos de rigidez o flexibilidad por el solo hecho de hablar de EF o ENF. Como señala Felipe Machín, "(...) ni la educación formal debe considerarse como rígida, enfocada sólo en lo curricular, en lo individual y en espacios especiales, ni la educación no formal debe ser vista como carente de racionalidad, planificación y evaluación" (2010:58)

El concepto de ENF toma fuerza y se antepone a otros como el de Educación Popular, Educación Social, entre otras. La ENF sufre de ausencia de definiciones claras que nos permitan identificar especificaciones que la constituyan. Sobre el concepto de ENF, se puede decir que, desde el informe Coombs (1971), la idea de la ENF, aparece instalada en el discurso educativo, en forma consistente, y ha transitado muchas experiencias, siendo como sostiene Andrés Peregalli, un término "(...) abarcativo y de múltiples y variadas experiencias socioeducativas las cuales incluyen y trascienden el accionar de las ONGs (...)" (2006: 234).

La Ley General de Educación define la ENF de la siguiente manera: "(...) 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 (...)" (Ley de Educación n° 18.437, art°37: 18). El hecho de estar por fuera de lo que tiene que ver con la EF, le da un espacio propio para construir su identidad y consolidarse como una estrategia diferente. Traza líneas que abren la posibilidad de integrar a personas de diferentes grupos etarios, destinada no solo a los niños y niñas, sino también a los jóvenes y adultos. Y delimita su accionar, en

torno a cierto currículo, dado que afirma una determinada organización con objetivos educativos. Se encuentra mucha similitud con la definición planteada por Jaume Trilla, quien sostiene que la ENF es “(...) toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Trilla, 1996: 19). Esta definición es retomada por Jorge Camors (2006) en nuestro país, explicitada en su trabajo denominado “Educación No Formal. Fundamento para una política educativa”. En 1980, el Banco Mundial, define a la ENF, como todas “(...) las actividades de aprendizaje, organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema formal (...) constituye una segunda oportunidad de aprendizaje para quienes no tuvieron educación escolar (...)” (Perspectivas, vol. XIII, nº1, 1983: 46).

Este contexto actual, marca una clara necesidad de repensar el campo educativo, producto de la crisis que atraviesa la EF. “El Estado uruguayo no es ajeno a este contexto y el potencial de la escuela queda cuestionado en su mandato igualador” (Varón, Ubal, 2009: 25). Se instalan duras tensiones, en cuanto a las posibilidades reales de educar de las instituciones educativas actuales en nuestro país. Si se tiene en cuenta lo que sostiene Martinis (2011), se puede comentar, que se necesita pensar la educación y los sujetos involucrados en términos universales, es decir, “Una educación que puede realizarse en diversos ámbitos, que reconoce la competencia de diversos profesionales, que trabaja diversos contenidos y que postula diversas formas de relación” (Martinis, 2011: 157). Esto puede ser un camino para que los sujetos puedan reencontrarse, para que se les reconozca su trayectoria y se les brinde la oportunidad de acceder a la cultura. Ese dar sentido generando alternativas, reconceptualizando las relaciones y el estar en el lugar, da la posibilidad de pensar en los espacios de ENF, es decir, abrir el abanico de intervención social. Como afirma Redondo, se trata de “(...) alterar el orden instituido, cuestionar el poder en un ejercicio arbitrario de la norma y restituir un sentido democratizador de ésta, producir otro vínculo pedagógico, entamar la escuela en redes sociales más amplias”. (2006: 118). Trascender la idea de que

sólo es posible la educación en los espacios formales resulta fundamental. Se está hablando de ampliar el concepto de educación, como algo que es posible darse en diferentes espacios, válidos si cuentan con las disposiciones necesarias, y que permita desarrollar los recursos suficientes para que los individuos se incorporen al entramado social y no queden excluidos.

“Los gobiernos deben instaurar mecanismos regulares de diálogo que permitan a los ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil contribuir al planeamiento, la realización, la supervisión y la evaluación de la educación básica. Es éste un requisito esencial para favorecer la creación de estructuras responsables, globales y flexibles de gestión de la educación” (UNESCO, 2000: 19).

La diversidad de instituciones que abarca la concepción de ENF hace muy arduo conocer sus objetivos y funciones, sus propuestas son tan diversas que no está claro cuáles son educativas y cuáles compensatorias, la inexistencia de currículo que abarque las propuestas genera dificultades a la hora de evaluar. La formación de los profesionales, la acreditación de los saberes que allí se imparten, la relación con la EF, todos son aspectos que aún resta definir claramente. En la Ley de Educación, se hace visible el espacio, su existencia y valoración, a pesar de tener cuestiones claves que definir como: cuál es el espacio de la ENF y qué significa, cuáles son los recursos con que dispone, tanto humanos como materiales, cómo va a sostenerse la relación con la EF, y cuál es la matriz pedagógica que sustenta este gran abanico de instituciones que sostiene. Como sostiene Violeta Núñez (2010) “Tal vez sea éste el punto de inflexión para re-definir los alcances de la educación en la *modernidad líquida*, des-enganchándolos de las viejas prácticas del control social y restituyendo en las práctica el carácter rupturista que supone abrir posibilidades a lo nuevo” (2010: 47).

Lo educativo, sin detener el análisis en qué espacio se da, debería poder tener una continuidad y ser un espacio de aprendizaje, la adquisición de conocimientos que habilita al individuo la comprensión del mundo. Ya Gramsci comentaba que el sistema educativo era un instrumento de dominación a través de la socialización de la cultura de las clases dominantes o hegemónicas. Es que, en definitiva,

“En las sociedades capitalistas el estado opera para garantizar las condiciones de la producción capitalista. Por consiguiente, se caracteriza por la propiedad privada de los medios de producción por la apropiación de la plusvalía básica de la fuerza de trabajo asalariada y, sobre todo, por el manejo de las contradicciones que surgen principalmente en la producción capitalista” (Torres, 1995: 63).

Entonces, una cuestión que parece importe es si un espacio que sirve para la dominación puede estar al servicio de los intereses colectivos y públicos como alternativa a la imposición de la cultura dominante para que todos se apropien del saber y sean valorados. Si es posible pensar que este sistema educativo selectivo puede ser un espacio donde todos puedas aprender.

Capítulo IV

5. Los centros educativos

En este capítulo se abordan las percepciones de los entrevistados por centro acerca de sus experiencias. De este modo se puede recoger una idea de lo que ocurre con cada propuesta desde la percepción de los actores, primero de los centros ubicados en Argentina (1 al 5) y luego en Uruguay (6 al 10). De esta manera se podrá atender la articulación con espacios educativos formales por los que también circulan los mismos educandos y los sentidos que ofrecen a los estudiantes y la sociedad en la que se insertan.

5.1 Percepciones de los entrevistados: descripción de los centros educativos¹⁰

Las apreciaciones de los actores no solo ofrecen información de primera mano por ser quienes están presentes en los centros todos los días, sino que también permiten visualizar las consistencias o no entre las miradas de educadores y educandos. Las miradas, impregnadas por lo subjetivo producto del involucramiento cercano con la realidad, requieren para su comprensión, un ejercicio comparativo donde se puedan encontrar algunas tendencias entre los diferentes individuos de los centros en contextos disímiles.

El primer tema que se presenta tiene que ver con lo que piensan de la propuesta, su significado, propósitos sociales y pedagógicos y sobre cómo es el recorrido educativo que realizan los estudiantes en el centro. En segundo lugar, qué miradas ofrecen sobre la EF, la ampliación del sistema educativo y la articulación entre los diferentes espacios formales y extraescolares. Un tercer momento desarrolla cómo caracterizan a los sujetos que asisten, las relaciones y vínculos que se establecen, así como la construcción normativa del lugar. Por último, se describe cómo los entrevistados perciben las oportunidades que brinda transitar por cada experiencia, la inserción social y el reconocimiento del aprendizaje.

¹⁰ En el ANEXO VIII se encuentra una breve referencia de cada centro.

Centro 1 Argentina¹¹

Los adultos comentan que trata de un conjunto de talleres que se destinan a una población de niños, niñas y adolescentes que mayoritariamente provienen de la zona. Se trabaja en duplas pedagógicas y sobre un derecho. El objetivo del centro es incluir, brindar afecto y atender población escolarizada para que se apropien de la cultura y culminen estudios. La zona se caracteriza por la concentración de **población** ubicada en los sectores de mayor pobreza, con generaciones que no han logrado acceder al trabajo y que viven en condiciones de hacinamiento. Las familias, numerosas en cuanto a su composición de integrantes en el hogar, en general, viven de las changas y con muchas carencias. Los problemas se presentan con mayor frecuencia a medida que los asistentes avanzan en edad:

“A partir de los 12, 13 años, ya empiezan a dejar la escuela y a desaparecer de los lugares de inclusión, empiezan a consumir y a participar de otras actividades que por ahí ellos consideran que no estarían en consonancia con las actividades que nosotros hacemos que en su mayoría están orientadas a la recreación: son educativas y artísticas” (Coordinador, centro 1 Arg.).

Surge dentro de una política de Estado de protección de derechos vulnerados en la niñez y la adolescencia. Los adultos coinciden en que es una forma de generar espacios inclusivos de prevención y promoción de derechos vinculados a políticas saludables. Comentan que se trata de un abordaje integral de corresponsabilidad. Cuando se detecta un derecho vulnerado no se deriva, sino que se trabaja en conjunto con diferentes organismos para atenderlo. Ahora bien, cuando se consultó a los adultos sobre el **tipo de educación** que representaba la propuesta no hubo acuerdo en opinar que era educativa. Mientras algunos aludían a una propuesta educativa, recreativa y artística, otros insistían en sus dudas sobre el carácter pedagógico.

“...la verdad no creo que sea educación (...) son todas opciones que se dan fuera de la parte educativa propiamente dicha” (Educador 1, centro 1 Arg.).

¹¹ Ver ANEXO IX para acceder al informe descriptivo completo.

Algún educador nombra la experiencia como **ENF** por poner el foco en lo comunicacional y lo relacional. El grupo de educandos entrevistado deja claro que provienen de la zona y que asisten porque los talleres, fundamentalmente basados en juegos y en tareas como escribir, pintar, dibujar, son divertidos. Les gusta ir al centro educativo, a pesar de que reconocen que cumplen con las actividades porque los profesores las proponen, ellos no pueden hacerlo. Hay un claro aspecto conductual, reconocen que se forman como personas, aprenden a respetar a los demás. Pueden asistir hasta cumplir los 15 años, terminando su actividad sin tener claro cómo seguir con apoyos.

Para la coordinadora el centro tiene un **trabajo social** basado en la búsqueda del encuentro con el otro.

“...que ellos puedan moverse más cómodamente en lugares que generalmente no transitan. Eso tienen un impacto social y también el ser mirados, ser escuchados, es como que uno de los ejes es la posibilidad de ser oídos, de hecho, ejercitar el derecho a ser oídos. El derecho escrito está buenísimo pero después en la práctica es difícil de concretarlo porque el derecho a ser oído es la libertad para que el pibe diga lo que siente, lo que quiere sin que uno pueda injuriar o culpabilizar todo ese discurso. Parece que toda esa posibilidad de desarrollar sus ideas, sus ganas y sus intereses, tiene un impacto social para sí mismo, para su relación con el entorno”
(Coordinador, centro 1 Arg.).

Otro de los educadores sostiene que en realidad no es mucho lo que pueden hacer, aunque muchas veces se dejan llevar e intervienen en asuntos que escapan a sus posibilidades. A nivel social lo que hacen es derivar a un centro local para que atienda las demandas, mientras en el centro se dedican a los talleres. Otro educador confirma la idea, pero sostiene que el centro local termina atendiendo solo los casos más graves porque no tiene el personal suficiente para completar la demanda. La idea del centro es que cuando se presentan situaciones que requieren atención puedan ser trabajadas en los talleres, y cualquier otra ayuda pueda ser saneada en el lugar correspondiente. No se vincula con el enseñar, sino con mostrar en la reflexión otras formas de ejercer los derechos, de vincularse con los demás.

Lo **pedagógico** está vinculado al trabajo colectivo, a lo que aporte cada uno a sus talleres facilitando los aprendizajes de los asistentes. Hay una idea de trabajo en talleres grupales donde todos están para aprender. Hay una secuencia coordinada del trabajo durante el año y un seguimiento particular de los educandos. El **recorrido** por la experiencia está determinado por la participación en grupos por edades, donde el avance de uno a otro está marcado justamente por el cumplimiento de años.

Comentan que la **escuela** no puede con un conjunto de los educandos, no sabe qué hacer con ellos. Más bien, los adultos que trabajan en escuelas y liceos, sentirían alivio por tener lugares donde este conjunto de la población pueda asistir. El desborde se asocia a la acumulación de tareas para las cuales las escuelas no estaban preparadas y sus docentes se sienten desganados. Derivan estudiantes por diversos problemas, todo lo que no se ajusta se intenta sacar, y los estudiantes no quieren ir.

“...me parece que la escuela tal y como está, está desbordada, no sabe dónde meter algunos pibes y por eso el horario reducido, hay pibes que son literalmente expulsado de este tipo de instituciones y por eso agradecen que haya una institución que te quiera llevar en el horario escolar...” (Educador 2, centro 1 Arg.)

Los estudiantes sostienen que pasan bien en ambos espacios educativos. La única diferencia que encuentran es que en el centro inclusivo los retan menos. De todas formas, para los educadores, la escuela aparece como un espacio de contención que se ha superado la idea que surge con fuerza en los '90 de que se asistía para alimentarse; ahora el espacio escolar se pone a disposición del estudiante para contenerlo. Es un trabajo sobre el educando que va más allá del aula, es de la escuela. La escuela es el lugar de todos insisten varios adultos, es el espacio para adquirir herramientas y estar con otros, con todos, aunque su masividad genera la dificultad de perder “lo personal” con el estudiante.

Un educador plantea que no hay un **vínculo** construido con la EF, y afirma que los centros escolares no deben tener mucha idea de qué es lo que se hace en un centro de inclusión. La coordinadora sostiene que no solo la EF desconoce lo que ocurre

en estos espacios extraescolares, sino que solo valida su opinión, su conocimiento. Otra educadora plantea que no sabe si es que no reconocen o no pueden por falta de formación en los docentes que trabajan en EF.

“Es complejo, hay un reconocimiento legal porque está la Ley de Educación, el tema es que a veces en las prácticas se puede ir dando o no, debe ser un tema que va a costar supongo, como todo cambio en la educación que son procesos largos” (Educador 3, centro 1 Arg.).

Los estudiantes comentan que lo único que saben es que los adultos del centro de inclusión les dicen que van a ir a la EF a saber sobre ellos. Es el único vínculo que reconocen.

Los adultos afirman que los estudiantes encuentran en el centro un lugar donde se los potencia, se los escucha, donde el trato es individualizado. Mientras en la escuela esto no se logra porque son grupos numerosos y los maestros están desbordados, en el centro se permite ver a cada sujeto en su singularidad. Mientras la escuela excluye y genera desigualdad por su currículo, el centro incluye y admite la diferencia. En el centro parecen decidir formar grupos pequeños para atender a cada uno, la escuela no puede porque su estructura hace que la cantidad esté por arriba de la calidad. Sobre cómo los asistentes viven su experiencia en el centro educativo, la educadora sostiene:

“...ellos tiene ganas de venir acá, saben que van a ver una sonrisa, un reconocimiento, un abrazo y el equipo trabaja en base a eso, en que los chicos sean mirados, “vos valés”, trabajamos en eso, que los chicos piensen en el autoestima, que sepan que son valiosos y buenos” (Educador 2, centro 1 Arg.).

Los niveles de **articulación** varían año a año y parecen estar destinados a la suerte de quiénes sean los que dirijan o conduzcan los centros educativos involucrados. No existe una propuesta establecida sobre cómo articular, ni siquiera sobre si hay que hacerlo.

“...tenemos reuniones quincenales con el servicio local y si hay alguna escuela que sea compartido el pibe nos juntamos como a pensar en cómo lo vemos y cómo podemos pensar una estrategia de intervención que lo potencie en esa situación en particular (...) La misma situación depende principalmente del directivo que está a cargo de la institución (...) lo que si no hay es un trabajo en red (...) los dispositivos son muy a nivel de institución a institución, muy ligadas a las características personales de las que lo conducen.” (Coordinador, centro 1 Arg.).

Algunos educadores sostienen que la escuela de a poco se está dando cuenta que necesita contar con estos espacios para conocer más a los estudiantes, pero muchos directores de EF siguen cuidando su lugar sin escuchar a los que trabajan con los mismos educandos.

Los **espacios** por los que transitan los educandos en el centro son variados y no se restringen al edificio, sino que intentan ser parte de la zona. Realizan paseos para que conozcan otros lugares a los cuales no irían solos. La apropiación de los espacios se va dando lentamente con el paso del tiempo. Las actitudes de los adultos, la confianza y la apertura a los educandos, parece ser parte esencial del trabajo. Ahora bien, esto parece estar limitado por la escasa oportunidad de realizar un seguimiento a los educandos que alcanzan la edad máxima para estar en el centro. Hay una casi nula posibilidad de inserción o de seguimeinto para que continúe en otros espacios educativos, sociales, culturales o laborales.

“...hasta ahora lo que hemos logrado con los chicos más grandes es bastante decepcionante, está mal que lo diga...” (Educador 2, centro 1 Arg.).

Mientras los estudiantes no reconocen qué cosas les resultan **difíciles de aprender**, los adultos mencionan algunas de las dificultades: el lenguaje como expresión y representación simbólica parece ser poco desarrollado en la vida de los niños y adolescentes.

“Una de las principales dificultades es el uso de la palabra, muchas dificultades para simbolizar, porque no las adquirieron, porque muchas veces no tiene alguien que los pueda escuchar, potencializar y valorizar esa palabra. En ese sentido me parece que aparecen situaciones de resolución de conflictos violentos, como que no tienen ejercitado el uso y el impacto de la palabra, también como medio de expresión, mecanismo de lucha, como mecanismo de encuentro con el otro...” (Coordinador, centro 1 Arg.).

La coordinadora también hace mención a la rigidez corporal, al movimiento temeroso por la sanción y el peligro que muchas veces representa el otro para los educandos que asisten. Uno de los educadores sostiene que la fortaleza del centro es justamente buscar comprender por qué los educandos actúan de determinada manera. Hay situaciones que inciden en las dificultades para aprender y que exceden lo estrictamente económico: las situaciones de pobreza acumuladas en el

tiempo. Los jóvenes y adultos terminan desvalorizados, gobernados por la tristeza e inmersos en situaciones de las que es difícil salir. Otros aspectos señalados como dificultades para aprender, son la falta de alimentación adecuada, el sueño, la baja atención, el escaso estímulo del adulto, el contexto en general, la precarización de su vida.

Los estudiantes vinculan su permanencia en el espacio a momentos de diversión y el juego. Los adultos hablan de que el aprendizaje principal es el valor por sí mismos, que se respeten.

“Yo creo que fundamentalmente se reencuentran, vienen a reencontrarse con sus propios saberes, a revalorizarlo, aprenden a relacionarse con el otro de forma progresiva, aprenden a confiar y se llevan herramientas que tienen que ver con cierta apertura, con la subjetividad, (...) desarrollar su imaginación, parece que se llevan mayor creatividad, se llevan el placer de decir yo puedo, de poder realizarlo (...) aprenden que no todos los adultos miran para otro lado que es importante me parece eso” (Educador 2, centro 1 Arg.).

Los educandos se sienten acompañados y bien vistos por los adultos. Para estos últimos, su tarea fundamental es la de atender a los educandos, que sientan que los quieren, que les importan. Al hablar del **vínculo**, su coordinador expresa que lo que buscan es trabajar desde el respeto como seres humanos. La responsabilidad del adulto es reconocer las potencialidades y los límites de los educandos, saber trabajar con esa información.

“Tratamos de conformar un equipo que tenga criterio de relación con los chicos desde el respeto y el conocimiento del saber con los pibes, todos tienen algún reconocimiento, todos tienen algún saber con experiencia, alguna más acotada, algunas más nutridas, y la idea es poder sacar afuera eso que saben hacer” (Coordinador, centro 1 Arg.).

Otro aspecto importante es el de pensar el vínculo desde el conocimiento del otro, de saber lo que le gusta y quiere hacer. Rescatan lo afectivo, que quien asiste se sienta contenido, querido, recibido. Aparece la crítica sobre la idea de una escuela, o lo formal, que imparte desde el lugar del saber o un estudiante que no sabe.

“...siempre nos muestren ellos primero lo que saben porque tenemos ese preconcepto a veces los docentes o los que enseñamos en la educación, de decir yo te voy a enseñar” (Educador 3, centro 1 Arg.).

La transmisión aparece como el acto de potenciar lo que traen, convencer a los educandos que pueden hacer algo con eso que saben.

Al respecto de qué **lugar ocupan los educadores** en el centro, estos responden en función de la relación con los educandos: referentes, contenedores. La contención es la función principal, la más repetida por los educadores.

“Creo que uno de los objetivos de este lugar siempre fue primero contenerlos, después veremos hasta dónde los podemos acompañar, primero que sientan que es un lugar donde pueden venir” (Educador 3, centro 1 Arg.).

Las condiciones laborales muchas veces son las que determinan la rotación de los educadores, ya que muchos se van en busca de otras opciones. La coordinadora habilita que los educadores resuelvan y decidan sobre recursos, talleres, espacios, movimientos.

Más allá de la apertura del centro tienen serias dificultades para construir redes de trabajo. En relación a las **familias**, si bien ofrecen talleres para madres, encuentran que no están presentes, que no se acercan al centro. Los educandos afirman hacer actividades cuyos resultados son expuestos en el barrio y que alguna vez salen del centro para recorrer sus calles. Más allá de esto, no manifiestan vínculo con la **comunidad** o con las familias.

La construcción del **programa general de trabajo** es colectiva y cada dupla de profesores arma su taller. Está presente la idea del control por el desborde de los educandos. En cuanto a lo **normativo**, los educandos dejan en claro que las normas las ponen los adultos, no reconocen espacios donde puedan participar proponiendo actividades o temas de trabajo.

“...lo que trabajamos es establecer ciertas pautas de convivencia que después las vamos reevaluando según cómo funcionan en la práctica, si hay algo que no tiene sentido o caducó, o tratamos de problematizar. Eso siempre es en la reuniones de equipo” (Coordinador, centro 1 Arg.).

En cuanto a si pasar por esta experiencia ofrece más **posibilidades u oportunidades**, los estudiantes consideran que les abrirá puertas para seguir

estudiando. Los adultos consideran que las oportunidades se abren por el fortalecimiento de la personalidad, por considerar que pueden lograr objetivos, por pararse de mejor manera en el mundo ante las situaciones que atraviesan, al valorarse y valorar a los demás.

“Yo creo que sí, yo creo que lo que le da es la posibilidad de construir esta subjetividad que está tan perimida en estos ámbitos, generar ciertos ámbitos para construir tu propia personalidad, y poder salir al mundo, si vos estás bien parado sobre tus pies, si vos tenés tu autoestima podés salir” (Educador 2, centro 1 Arg.).

Aparecen comentarios que en principio estarían otorgando confianza a las posibilidades de los educandos, pero también la medida y la duda de que realmente logren lo que pretenden. Este educador pone en el plano personal, y no de la propuesta, la responsabilidad de generar puentes hacia las oportunidades que puedan tener los educandos.

“La verdad que no sé, no soy muy positivo, es difícil medir lo que uno pueda llegar a generar en el contacto con una persona en el futuro, la verdad no sé, estoy seguro que pueda transformar, lo que no sé cómo continúa la historia” (Educador 1, centro 1 Arg.).

El **centro tiene limitaciones** en cuanto a su posibilidad de llegada directa a los responsables de los educandos, siempre tienen que derivar la atención a otro centro o especialista. También los recursos materiales con los que cuentan son escasos. Los **límites** que los educadores reconocen tienen que ver con que los educandos no encajan en las propuestas que la sociedad les brinda, están pensadas para otros. Según varios de los entrevistados, las propuestas y la forma de interpretar lo que pasa con los educandos, están pensadas sobre el modelo de la carencia y no de lo que pueden hacer o saber.

“...como que vivimos hablando de la patología del pibe y quién de nosotros conoce lo que los chicos saben y pueden y les gusta, por ahí este modelo carencia está basado en lo que no se puede y en identificar lo que no de lo que sí” (Coordinador, centro 1 Arg.).

Otro de los educadores es claro con que el problema principal es cómo la sociedad mira la pobreza: *“Yo creo que la discriminación es fundamental, la discriminación hacia la pobreza, ante una cultura diferente”* (Educador 2, centro 1 Arg.).

Limita la rotación de trabajadores, la territorialidad, lo económico, lo que la gente pide es seguridad pero se olvidan de las oportunidades para que los educandos puedan estudiar. Las posibilidades de **inserción**, según los adultos, son escasas y potencialmente débiles. Si bien se intenta hacerlos participar de otros espacios es difícil que asistan y mucho más que sostengan la propuesta. En función de los intereses que los educandos van planteando, se van buscando contactos para que asistan, se le da la información al joven pero no está dentro de las posibilidades del centro hacer un seguimiento o colaborar en la permanencia de los educandos en los espacios.

Por último, el **reconocimiento** sobre lo que aprenden es evidenciado por los educandos de forma positiva. Consideran que sus aprendizajes en el centro son valorados en la sociedad, en sus familias y el barrio. Los adultos en cambio son más reservados en estos aspectos. Sostienen que no hay mucho reconocimiento, tal vez sí de las familias por el afecto que les brindan a los educandos. Por ejemplo: *“Reconocen el amor y la dedicación que les damos, después, en tercer término, reconocen que andan mejor en la escuela...”* (Educador 3, centro 1 Arg.). A su vez, manifiestan que el aprendizaje no es reconocido porque no va de la mano con lo productivo, que es lo valorado a nivel del mercado.

“...en los talleres que nosotros damos no producís cosas que sean vendibles, porque la autonomía, la seguridad, el ejercicio de la ciudadanía, no son cosas que tengan un relato mercantil” (Coordinador, centro 1 Arg.).

Los educadores sostienen, en mayoría, que pasar por la experiencia educativa que brinda el centro ayuda a que los educandos reflexionen su lugar, su posición en la sociedad. Ven un límite en la adolescencia, ya sea porque consideran que sus intereses están en otro lado, o porque van perdiendo sus rastros. La respuesta de la sociedad es compleja, perciben que muchas veces lo que ofrece el afuera es contradictorio con lo que desde el centro se promueve. Desde afuera muchos ven la propuesta como un esfuerzo de voluntariado, y otros lo valoran, ven la dedicación y el compromiso. El reconocimiento del lugar parece haber ido ganando terreno con el correr del tiempo, a medida que el barrio se va acercando.

“...yo creo que ahora nos reconoce, es un lugar donde les dan contención, donde hay talleres, donde mi hijo va con ganas, no está tanto en la calle, los ayudan, eso es lo que dicen” (Educador 3, centro 1 Arg.).

Lo difícil es el reconocimiento no solo a la propuesta, sino a los educandos que por allí pasan, que son los mismos que se ven como peligrosos en la esquina o plaza del barrio.

Centro 2 Argentina

Esta **experiencia** es considerada por los entrevistados, a excepción de un educador que la denomina educación popular, como ENF: se trata de un dispositivo educativo vinculado a la salud, donde el trabajo se desarrolla de forma personalizada. Si bien hay escuelas en la zona, pretendían un lugar de referencia para el tiempo que los educandos quedan libres. Es un barrio donde las instituciones educativas formales atienden grandes números de estudiantes y no pueden personificar la atención.

“...laburar desde el acercamiento más singularizado, más particular, del mano a mano y acompañar el proceso de alfabetización o de incorporación, digamos de nuevas herramientas para la vida y la escuela...” (Educador 1, centro 2 Arg.)

Se piensan en relación a lo que necesita o demanda la escuela y comentan coordinan sus acciones desde hace años. Tienen la posibilidad de trabajar de otra forma a la de la EF, porque no tienen los tiempos urgentes de llegar a determinados resultados. El propósito principal para los educadores es incluir, ya que observaron que muchos alumnos de EF asisten pero no participan del proceso de aprendizaje. Los educandos comentan vivir en la zona y asistir para estudiar. Tienen como referente a cualquiera de sus educadores. Según el coordinador la propuesta surge en este barrio porque se detecta un conjunto de la población vulnerada, con bajo poder adquisitivo y escaso nivel educativo formal.

“...consideramos que era una población vulnerable, que había sido vulnerada durante tantos años, que había varias familias que no habían pasado por la experiencia escolar y a los chicos se les dificultaba mucho el aprendizaje...” (Coordinador, centro 2 Arg.).

Otro educador define la propuesta por ser personalizada, poder atender uno a uno a los educandos en todas las experiencias que portan y que necesitan resolver. Los estudiantes, si bien reconocen la importancia del centro para mejorar en la escuela, comentan que **les gusta asistir** porque es mejor y más divertido que quedarse en las casas aburridos.

En relación a la propuesta, a **nivel social** se ofrecen acciones concretas en respuesta a necesidades de salud o demandas de la familia. A nivel **pedagógico** se ofrece el apoyo escolar como forma de seguir y acompañar lo que hacen en la EF. Se trata de fortalecer los procesos escolares y alimentarlos con otras propuestas que provienen de situaciones que se presentan con la población asistente.

El **recorrido educativo** de los asistentes tiene que ver con incorporarse a grupos más o menos de la misma edad y nivel educativo. No hay una progresión pensada año a año, sino que se va considerando la situación en función de los logros observados en qué grupo se inserta. Llevan un registro de lo que el educando va haciendo y arman una estrategia en función de los antecedentes, de su realidad y de cómo les va en la EF.

“El recorrido es tener un cuaderno permanente desde el primer grado hasta el último grado, que lo seguimos guardando para que ellos también vean su proceso durante el año” (Coordinador, centro 2, Arg.).

Los estudiantes tienen claro cuándo terminan en el centro y cuáles son sus expectativas, desde algunos que manifiestan seguir estudios, hasta otros que mencionan profesiones diversas.

Sobre el **sistema educativo**, si bien algún adulto tiene dudas del reconocimiento del espacio de ENF, en general es visto como positivo, como una oportunidad de acercar espacios educativos y que coloca a la ENF en un lugar de mayor reconocimiento.

“...nos han puesto en un lugar un poquito más preponderante, digamos lo que hace al acompañamiento a las escuelas, mutuamente ha comenzado un manejo más fluido entre escuela y apoyo. Cualquier inconveniente, falta o necesidad, lo charlamos directamente con la directora, maestra, se da ahí una relación importante” (Coordinador, centro 2 Arg.).

A su vez, los **adultos ven a la EF** como un lugar que se ha quedado en el tiempo, que debe incluir pero que por sus propias dinámicas termina excluyendo. El tener un formato único para tanta realidad diferente expulsa a los estudiantes. Así lo expresa su coordinador:

“...si bien me interesa mucho que estén todos incluidos y todos en la escuela, sería interesante que puedan diferenciarse, no son todos los chicos iguales y todos tienen distintos tiempos para aprender, distintos tiempos para adaptarse, nadie es igual a nadie, obviamente. Entonces, a mí me parece que tendrían que haber más maestros dentro de las aulas, ayudando y trabajando con los chicos que no pueden adquirir rápidamente ese conocimiento, que se pueda poner a tono con el resto”
(Coordinador, centro 2 Arg.).

Sostienen que los docentes están sobrepasados en sus tareas porque las realidades de los educandos son muy complejas y deben asumir nuevos retos vinculados a una heterogeneidad cultural y social.

Sobre qué les brinda este **centro educativo extraescolar a los educandos**, entienden que es un trabajo personalizado, donde se puede trabajar el uno a uno, y no como una escuela que tiene una maestra para muchos estudiantes. En definitiva, pueden acompañar el proceso educativo de cada joven en el sistema formal, evitando de este modo que abandonen o sean expulsados. Acompañar en lo escolar pero no solo en lo académico, sino que afirman poner mucho énfasis en el afecto. Los estudiantes comentan que en este centro aprenden igual o más que en la escuela, que asistir les ha servido para que les vaya bien en la escuela. A la **EF** algunos la ven como algo aburrido y otros pasan bien, pero porque les gusta más que nada estar con sus amigos, jugar en el recreo o hacer educación física. Sostienen que la EF es más aburrida porque son más horas y les dejan mucha tarea, mientras que en el centro extraescolar es solo una hora por día y no les dejan la tarea, sino que los ayudan a pensarla.

“¿Mucha tarea en dónde?”

En la escuela.

¿Y acá?”

No, no te dejan tarea.

-Acá tenés una profesora que te presta más atención y allá en la escuela más o menos te presta atención, acá tenés una profesora que te ayuda a cada rato”
(Grupo, centro 2 Arg.)

La diferencia parece estar centrada en la atención personalizada y en la cantidad de horas y tareas que tienen en cada espacio educativo. Se sienten más atendidos en la ENF.

Para **articular** con la EF trabajan en las mesas técnicas y están siempre en contacto por vía telefónica. Lo que hacen es atender casos puntuales de estudiantes que necesiten algún apoyo o acompañamiento, ya sea hacia él o con su familia. El problema, es que la articulación depende de la dirección de cada escuela. Comentan que muchas veces lo que hay es una sobre intervención sobre el estudiante y terminan cansando a la familia porque la mandan de un lugar a otro y le dicen cosas diferentes. Los estudiantes entrevistados, en cambio, sostienen que se han enterado de que los educadores del centro concurren a sus escuelas pero no tienen conocimiento de los motivos. A su vez, sienten que los docentes de las escuelas no muestran mucho interés en saber si vienen o no al centro y qué es lo que hacen.

Por otro lado, según los adultos, los educandos recorren todos los **espacios** con libertad. No parecen tener contacto con el barrio a través de actividades. Para los estudiantes no hay **seguimiento**. Para los adultos el seguimiento se da mientras están escolarizados, pero culmina una vez que abandonan la propuesta. Sienten que sería una buena propuesta para implementar más adelante, pero que tampoco sería bueno abusar de la presencia del centro cuando el educando no lo necesita. Tampoco manifiestan saber si otro centro o institución se hace cargo de estos educandos una vez que egresan o abandonan el centro.

Los adultos comentan que muchas de las **dificultades para aprender** que tienen los estudiantes, están vinculadas a sus realidades cercanas: familias y barrio. Padres que no saben leer ni escribir y hay que alfabetizarlos, no han tenido estímulos, otros han sido víctimas de violencia y eso ha afectado tanto su aprendizaje como su relacionamiento con el resto.

“...en muchos casos está el saber o el aprender como algo bueno pero a lo que yo no puedo acceder porque yo soy burro, yo soy esto, yo soy lo otro. Generan muchas imágenes negativas de acuerdo obviamente a las cosas que les han dicho, a frustraciones con las que se encuentran, porque el sistema educativo no está preparado para enseñarles y entonces ellos muchas veces piensan que tienen la culpa de no aprender y, en realidad, digamos no se le han enseñado de la manera que lo necesitan...” (Educador 1, centro 2 Arg.).

Para estos educadores el autoestima es determinante, generar la confianza de que pueden hacer las cosas, a pesar de haber sido víctimas de permanentes rechazos.

“Tiene que ver con el aprendizaje en el sentir, en una palabra de aliento por parte del otro, tiene que ver con la palabra amor y tiene que ver con algo que lo convoque, que puede y lo hace bien o que no importe si está bien o mal, lo importante es que lo haga, que se sienta como en esa situación de reconocimiento, en otro que te reconoce” (Educador 2, centro 2 Arg.).

Los educandos reconocen que en el centro **aprenden**, aún quienes afirman que asisten para no aburrirse en sus casas. Los adultos comentan que lo que aprenden los estudiantes está vinculado a los contenidos escolares, pero que al ser en un espacio más libre también buscan alternar con cuestiones que sean de su interés.

En cuanto a los **vínculos** que se generan los adultos sostienen que se van construyendo sobre la elección de los estudiantes y su responsabilidad de cumplir con las tareas. Establecen el vínculo sobre la confianza.

“Y la confianza. Sin la confianza de que puede decir no entiendo, no sé, no puedo con total libertad porque acá no hay una nota que acompañe, no hay un producto final de una calificación y creo que eso también relaja a la situación” (Educador 3, centro 2 Arg.).

Los estudiantes construyen el vínculo en función de lo que se espera de ellos en la EF. Aducen llevarse bien con todos y sentirse acompañados, sienten que los adultos desean que a ellos les vaya bien.

El vínculo con el conocimiento, **la transmisión**, se reduce a la capacidad del centro de atender las tareas que los estudiantes traen de la EF.

“...ellos siempre vienen con la demanda puesta porque el colegio les manda, entonces, transmisión, hay un pedido y hay que hacerlo” (Coordinador, centro 2 Arg.).

Los educadores tienen clara la responsabilidad del centro: que los estudiantes sostengan la EF y hagan sus tareas. Este trabajo implica un compromiso con la

comunidad y las familias, ya que el reconocimiento está en que consideran importante que los niños y adolescentes sigan estudiando.

Mientras los educadores sienten que el barrio los conoce, los estudiantes comentan que no hacen actividades en el barrio, que los vecinos no van al centro y que tampoco el centro propone actividades en la comunidad.

Hay un programa que viene dado y el equipo de adultos define objetivos prioritarios, actividades y tiempos. Delegan en la coordinadora el armado de la planificación, pues es quien tiene herramientas y formación para hacerla de la mejor manera. Se elabora un diagnóstico como puntapié inicial para la proyección, se va evaluando a medida que se implementa. A nivel **normativo**, no parece haber algo explícito, sino que se va constituyendo a medida que se presentan situaciones. Los educandos comentan no aportar a lo normativo porque ya saben cómo deben comportarse en el centro educativo.

Las **oportunidades**, según educadores, están vinculadas a poder vivenciar un espacio diferente desde el cual no solo puedan sostener la EF, sino poder divertirse, estar con otros, aprovechar un espacio barrial, valerse por sí mismos confiando en que pueden aprender.

“...esta experiencia les brinda un ámbito diferente de la escuela porque acá vienen también a divertirse y vienen a relacionarse, vienen a interactuar entre ellos, vienen a jugar, gastarse, a jugar a la pelota, se vinculan desde lo lúdico, no solo hacer la tarea, no es solo hacer la tarea” (Coordinador, centro 2 Arg.).

“...la oportunidad concreta de sostenerse en el sistema educativo, que es expulsivo para ellos y, después, algo un poco más abstracto que tiene que ver con lo que te decía del apoyo psicosocial” (Educador 1, centro 2 Arg.).

Mientras que para los educandos pasar por esta experiencia es importante para seguir estudiando o trabajando más adelante, para los adultos estas adquisiciones ofrecen oportunidades en el plazo inmediato en relación a su EF, y a mediano y largo plazo, porque estarían adquiriendo condiciones para enfrentar nuevos desafíos.

Las realidades son tan complejas y las situaciones tan difíciles, que necesitan atención en tiempos reales, situaciones para las cuales los educadores no pueden ofrecer soluciones o respuestas.

“...las realidades que nos encontramos son tan difíciles que no se si hablar de algo que es un límite, sino de que las situaciones nos desbordan a nosotros. El límite en todo caso somos nosotros, los limitados somos nosotros, situaciones en las que no sabemos con qué herramientas responder, o que son situaciones muy complejas con las que no hay respuesta, deberían pero no hay” (Educador 1, centro 2 Arg.).

Para los educandos el mayor **obstáculo** que encontrarán será la gente, el miedo de encontrar personas que no los quieran o acompañen. Mientras su coordinador está confiado en que no tendrán ninguna dificultad, los educadores sostienen que la distancia geográfica, el desinterés que muestran los educandos y la masividad de la mayoría de los espacios, serán dificultades que deberán sortear. Sobre la **inserción** en otros espacios, el trabajo parece ser muy limitado, pero buscan articular con otras instituciones cuando entienden que puede complementar el trabajo.

En cuanto al **reconocimiento**, parece que el más importante es de las familias, reconocido tanto por educandos como por los educadores. El hecho de que esta población asista a este centro está bien visto por la sociedad, en tanto son pobres que necesitan ayuda.

Centro 3 Argentina

Los educadores definen la **propuesta educativa** como un programa de apoyo escolar, un dispositivo pedagógico dentro una política pública que además cuenta con centros de protección y promoción de derechos de niños y adolescentes. La evaluación que hicieron en la zona trajo aparejado un diagnóstico que evidenciaba serios problemas para que esta población sea atendida sin fracasar en la EF.

“...nosotros justamente vemos la cuestión de lo que llamamos la crisis del dispositivo escolar. Lo que veíamos era que los grupos escolares, los grupos en las escuelas son muy grandes, los chicos no logran tener una identidad muy definida para el docente y esto lo pone en un rol de alumno en un aula muy grande cuando inmediatamente aparece la indisciplina, el desinterés y todas estas cosas. Por eso nos planteamos abordar la tarea en grupos pequeños de cinco o seis chicos y nos dábamos cuenta que estos mismos pibes en el aula parecían muy problemáticos,

muy dificultosos, que no sabían nada, que no aprendían nada, tenían grandes posibilidades en el dispositivo más pequeño” (Director, Centro 3 Arg.).

Se dedican a **población** que curse primaria o secundaria y que se encuentre en situación de vulneración social, que necesite y no pueda costear acompañamiento pedagógico. Coinciden en que la mejor manera de denominar esta experiencia es como un centro de apoyo escolar. La mayoría de los estudiantes asiste porque pueden realizar un deporte luego de hacer las tareas.

A **nivel social** delegan las situaciones a las mesas técnicas barriales. Se concentra todo el esfuerzo en el apoyo **pedagógico**, principalmente en hacer los deberes y trabajar sobre alguna dificultad específica. Más allá de que alguno sostenga que asiste porque lo mandan, a los educandos les gusta ir al centro, no solo porque se divierten sino porque aprenden. Los educadores corroboran que los grupos los arman en función del grado escolar y las dificultades de los estudiantes, pero no hay una progresión más allá de la superación de las tareas que deben realizar para la EF.

Los adultos comentan que la **ampliación del sistema educativo** se puede estar reconociendo a nivel local donde se integran estas experiencias educativas, pero no a nivel de la sociedad en general. Los estudiantes de la EF se pierden en lo escolar, no resulta productivo, más allá de que sostienen que en los últimos años se viene dando un proceso interesante de apertura de la escuela hacia las actividades no formales de la zona. La integración de los espacios, comenta un entrevistado, debe servir para que ambos espacios colaboren y no para que la EF se saque de arriba los alumnos con los que no puede controlar. Uno de los educadores afirma que una diferencia clara con lo escolar es la flexibilidad, adaptar la propuesta a las posibilidades de cada chiquilín. Su coordinador refiere a la capacidad de tener confianza.

“...logran reconfigurar ese rol de alumno, logran ver que no es tan así que no saben nada, siempre algo hay y van recuperando un poco el autoestima y al conciliar los saberes se van animando a otras cosas. Me parece, también, que hay algo muy importante que se va dando en el vínculo pedagógico, que se sientan muy sostenidos, muy acompañados” (Coordinador, centro 3 Arg.).

Mientras algunos educandos sostienen que es mejor el centro educativo extraescolar porque les explican más veces, otros afirman que es porque son menos horas o trabajan menos. Algunos comentan que es mejor la escuela porque hay recreo. Unos estudiantes comentan **lo que reciben en ambos lugares:** mientras en la escuela aprenden en el centro educativo repasan.

En cuanto a la **articulación**, la EF parece detectar estudiantes que necesitan ayuda escolar y hablan con sus familias para que los manden al centro extraescolar. El interés se genera pues la escuela también siente impotencia con estos alumnos y recurre a la ayuda del centro. Otra forma de articular el trabajo, más a nivel de lo diario, tiene que ver con comunicarse con notas en los cuadernos y visitar equipos técnicos que trabajen en la escuela. Los educandos comentan que no se sienten acompañados, no les preguntan acerca de cómo les va en el otro centro ni ven a los educadores en las escuelas.

Las **principales dificultades** que los adultos ven en los estudiantes están vinculadas a la comprensión lectora y la escritura. Los estudiantes reconocen que lo que más aprendieron en el centro es a leer, a pensar y estudiar. Los **aprendizajes** pasan por actitudes vinculadas a reconocer que son capaces de hacer, de resolver, de salir adelante.

“...primero, para mí, es esto de que pueden, es algo porque es fuerte la sensación del fracaso de yo no sé, yo no puedo, yo no sirvo, soy tonto, soy burro, etc.”
(Educador 1, Centro 3 Arg.).

Su coordinador expresa la intención de que aprendan en un espacio donde disfruten lo que hacen, que tomen confianza para poder resolver las situaciones que se les presentan en los espacios formales.

Todos comentan **relacionarse** sin dificultades y sentirse acompañados, mantienen buenos vínculos. En cuanto a la **transmisión**, hay una concepción de que el educando vaya construyendo su camino de aprendizaje en función de una atención individualizada que posibilita disponer de estrategias específicas para cada uno.

“...tratamos de que sea lo más participativo, lo más constructivo posible. Y podemos hacerlo a veces porque hay tiempo y posibilidades de trabajo muy

personalizado, como que se equivoque todas las veces que sea” (Coordinador, Centro 3 Arg.).

Más allá de esta postura general, algunos educadores sostienen que buscan ver cómo enseña el docente de aula formal. Muchas veces encuentran un vacío tan grande en los cuadernos que tienen que ir probando y viendo con qué modo aprende mejor.

Los educadores y el coordinador sienten que forman parte de un **equipo reconocido** en la zona, lugar donde son respetados y realizan un trabajo importante dentro de las políticas públicas impulsadas. Los educadores ocupan un lugar muy importante para el coordinador, y su trabajo es reconocido por el resto de los integrantes de la propuesta que se encargan de otras tareas.

El **vínculo** con la comunidad y las familias se da a través de la mesa técnica y el trabajo con las escuelas. Luego se trata de apoyo escolar y por eso el vínculo queda reducido a esa función. La construcción de lo **normativo** pasa por ciertos acuerdos que se van generando a medida que las situaciones se presentan. Los estudiantes sostienen que no participan de la construcción de estas normas.

Los estudiantes tienen presente, y así lo comentan, que asistir al centro educativo les trae más **oportunidades** de aprender y que, por lo tanto, les ayuda a mejorar su rendimiento escolar. Los adultos valoran que para los educandos ya es valioso el hecho de pasar por un espacio integrador, donde se los valora y respeta, donde saben quiénes son.

“...integrar un espacio donde son reconocidos, donde se los valora en un sentido bastante integrable, es muy integral diría yo, como cubriendo los aspectos de la falencia medio numérica que hay en la escuela”. (Coordinador, Centro 3 Arg.).

Los **límites** en el alcance de la propuesta son básicamente dos: económicos, para poder adquirir materiales que los estudiantes necesitan; estructurales, dificultades para llegar a estudiantes que arrastran historias largas de desamparo, de abandono, de violencia. Dentro de las **dificultades** que los estudiantes mencionan sobre su futura participación en otros espacios, aparecen el miedo a equivocarse, la necesidad de estudiar más y que los molesten. Los adultos consideran que las

dificultades o los **obstáculos** que encontrarán los estudiantes en otros espacios tienen que ver con la masividad, con algunas inhabilidades para manejarse o el rechazo que sufren por su condición de pobres.

“...ser reconocidos, ser aceptados en muchos otros espacios. El rechazo es fuerte y ellos es como que barbarizan en algunas cosas y a veces esa violencia es, en realidad, antes que me rechacen, antes te rechazo yo, así como esa protección, esa máscara de dureza antes” (Educador 1, Centro 3 Arg.).

El centro no tiene propuestas de **inserción** en otros espacios, más allá de que los educadores intentan visualizar oportunidades y recomendarles asistir.

Los estudiantes comentan que lo que aprenden es **reconocido** por las familias pero no así por la escuela. Sin embargo, para los adultos hay un reconocimiento tanto de las familias como de las escuelas.

La mayoría de los estudiantes entrevistados se visualiza más adelante haciendo algo, principalmente ocupando su tiempo en un trabajo y muchos siendo profesionales. Los adultos confían en que el abordaje, que no se reduce a lo que hace el centro sino a una red de contención, sirve para que se modifiquen o puedan repensar las **posiciones** que ocupan.

En cuanto a si se **valora lo que aprenden** y al centro, el coordinador sostiene que aún la sociedad asocia a los niños a la escuela y a los adolescentes al liceo. Es más complicada la mirada sobre los adolescentes, la sociedad los condena más que a los niños.

Centro 4 Argentina

Centro definido por los adultos **como integrador**. Los habitantes, sumergidos en la pobreza en los años '80, se organizan y toman tierras para instalarse. A partir de allí, las ollas populares y la instalación de familias se multiplican. Por eso la **propuesta** surge como un espacio de contención, un lugar donde puedan estar y alimentarse los educandos desde que nacen hasta los 18 años.

“...centro integrador donde ofrecemos, primero que todo, contención a los chicos del barrio y chicos del barrio vecino, se les da desayuno, almuerzo y merienda, esas

son las tres comidas diarias y después tenemos contención a los chiquitos”
(Coordinador, Centro 4 Arg.).

Es un lugar donde se trabaja en forma integrada y comunitaria todo lo que trae el educando, ya sea vinculado a su salud, a la educación, a los derechos, a la alimentación, o el relacionamiento. A su vez, el centro brinda las comidas diarias y talleres de manualidades, plástica, pintura, escritura.

Una propuesta educativa pensada como opción paralela a la EF, y definida como ENF.

“Nosotros nos definimos como educación no formal, porque en la escuela vos vas y están los asientos, las profesoras, las maestras adelante, nosotros no, somos no formal porque le enseñamos al chico a través del juego, a través de servirle el plato de comida, enseñándole a lavarse las manos, a que tiene que lavarse los dientes a la mañana cuando se levanta, por eso le llamamos no formal” (Coordinador, Centro 4 Arg.).

En comparación con la EF, uno de sus educadores sostiene que son propuestas que no tienen puntos de encuentro, que la ENF permite otra flexibilidad en la propuesta que la rigidez de la EF no habilita.

“...es más flexible su currículo, relata lo humano primero y a partir de lo humano se trabajan otras cosas, pero es porque tiene esa flexibilidad en el currículo, es un currículo de la vida, no tiene nada que ver” (Educador 2, Centro 4 Arg.).

Los estudiantes que asisten **son del barrio** y concurren a instituciones de EF. Comentan que **van al centro** a pasarla bien, jugar, aprender y conocer gente. Es un lugar donde se divierten y tienen referentes en quienes pueden confiar y con quienes hablar.

La propuesta a **nivel social** tiene que ver con un seguimiento que se hace de los educandos que van ingresando y se busca, por un lado, atención en las necesidades que pueda tener, y por otro, opciones para desarrollarse en diversos espacios. A nivel **pedagógico**, basan su metodología de trabajo en el juego, en la parte lúdica a través de la cual los educandos aprenden. Hay una propuesta de apoyo escolar que intenta acompañar y trabajar lo mismo que la EF, pero con un formato diferente que respete la individualidad de cada educando.

“Nosotros en lo pedagógico también tratamos de ver qué cosa impide que el chico aprenda. Todos sabemos que tiene la capacidad de aprender, pero que obstáculo hay en él que no puede aprender determinada cosas o no quiere ir más a la escuela (...) le hacemos una atención más simultánea, la organización no tiene aulas, si tiene espacios, hay que adaptar los contenidos al niño, hay más lenguaje que tienen ellos que nosotros” (Educador 2, Centro 4 Arg.).

El **recorrido educativo** por el centro está organizado por grupos de edades, donde la asistencia se prolonga durante muchos años.

En cuanto a la opinión sobre la **ampliación del sistema educativo y el reconocimiento** de espacios no formales, los adultos comentan que sería importante avanzar en su concreción, ya que existen desde hace tiempo y son parte de la sociedad. Mencionan que no será fácil porque estos espacios de ENF no deberían existir ya que los estudiantes tendrían que estar en la EF y tener todo en sus casas.

“...esto fue un hueco de lo que fue dejando el sistema, no debería haber existido nunca, el chico debería tener derecho de comer en su casa, con su familia, rodeado y pidiendo un menú para comer. Acá se arma un menú en base a lo que a ellos les gusta pero también teniendo en cuenta la economía de la organización” (Educador 2, Centro 4 Arg.).

De todas maneras, insisten en que las políticas educativas implementadas en los últimos años les han dado un lugar de mayor importancia. Las instituciones, las personas, se acercan a dar una mano, a conocer, eso antes no ocurría.

“...en la actualidad se le está dando la importancia que se necesita en estos lugares. Eran como lugares que habían depósitos, siempre nos vieron como comedores, nunca se nos vio como casas de niños o como lugares que se usaban para hacer otras actividades donde surgían otras cosas, donde nacían diferentes proyectos y se hacían un montón de cosas” (Educador 3, Centro 4 Arg.).

Según estos educadores, los estudiantes que cuentan con acompañamiento familiar sostienen la **EF**, mientras que quienes no cuentan con esa suerte repiten y abandonan.

“...lo que cuesta muchísimo es que la familia se involucre con la escuela, eso si vemos nosotros desde acá el centro. Porque muchas veces tenemos que involucrarnos, acompañar, buscar a la mamá, ir al colegio con el niño y ver que el niño va al colegio, y si tiene algún problema de aprendizaje o algo que la mamá se ocupe, venir acá o buscar la ayuda afuera, eso falta” (Coordinador, Centro 4 Arg.).

Por otro lado, la crisis económica y social ha impactado en la desvalorización por la educación. Allí se ha producido una imagen de que la educación no sirve, no conduce a nada, se perdió el valor por lo que da lo educativo. Para estos educadores la EF continúa ofreciendo una propuesta que colabora con el aburrimiento del estudiante.

“Como que siempre es lo mismo, es sacar la carpeta, saquen los lápices, pónganse a estudiar y les dictan, dictan y por ahí los chicos se aburren, y llegan a la edad de trece, catorce y no tienen la contención de los padres muy cerca y el chico termina dejando el colegio. Y ahí estamos nosotras para incentivarlos a que vuelvan, conseguirles otros colegios para que no se aburra, por ahí irse con los compañeros para ver si puede continuar” (Educador 1, Centro 4 Arg.).

Los educandos entrevistados afirman pasar bien en los centros escolares y aprender muchas cosas. Van porque aprenden y estudian. Señalan que en el **centro** de ENF tienen muchas más actividades que en la EF, además de que el trabajo es diferente porque hacen la tarea en un lugar más divertido y los llevan a conocer lugares. Aprovechan el apoyo escolar porque los ayuda a mejorar su rendimiento en la EF. Los adultos comentan que hay un mayor acercamiento al estudiante y se presenta la posibilidad de trabajar en forma individualizada.

Los educadores van a los centros escolares y también desde estos vienen al centro, buscando atender casos problemáticos e intervenir en situaciones que requieren un abordaje integral. El interés de las escuelas, según los entrevistados, ha ido en aumento y eso lo explican, en parte, por el avance del reconocimiento de los espacios no formales. Los estudiantes comentan que los educadores no van a sus escuelas y muchos no saben ni dónde quedan. Tampoco se da la situación de que los maestros o profesores de EF vayan a los centros extraescolares, ni sepan de su existencia.

Según los adultos, los **espacios** se construyen en función de los intereses que van teniendo los grupos. Se apropian de los lugares tanto adultos como jóvenes, hacen las actividades en conjunto.

Cuando los estudiantes dejan de asistir al centro, el seguimiento se logra mientras están estudiando en los centros de EF.

“...nuestra postura es pelear para que el pibe salga adelante, que tenga un futuro y no que termine, no es indigno por ahí ser un albañil pero si sembrarle a que ellos quieran ser algo más” (Educador 1, Centro 4 Arg.).

Una vez que terminan su pasaje por el centro educativo, si bien pueden seguir asistiendo para colaborar con otras tareas, los jóvenes ya no son acompañados por ninguna propuesta.

Las principales **dificultades de aprendizaje** que los adultos ven en los estudiantes, están vinculadas o a la forma en que se les enseñaba, o a la lectura y la escritura, a la expresión y la comunicación. Los estudiantes, en cambio, mencionan aspectos vinculados a la Matemática. Según los adultos, en este centro los estudiantes **aprenden** jugando, se trabajan temas que en otros lados no se hablan, se pone énfasis en lo grupal y la identidad de cada uno: quiénes son y de dónde vienen. También parece ser importante el trabajo en valores, en el respeto por el otro y trabajarlo haciéndolo extensivo a las familias. Los estudiantes comentan que dentro de las cosas que aprenden se encuentra el poder saber respetar a los otros, a divertirse, a compartir.

Cuando se abordó el tema del **vínculo** en el centro, aparecen elementos vinculados a la contención y el amor que les brindan, al buscar un espacio donde se sientan queridos, el fortalecimiento de la personalidad.

“...darle la protección a ellos y hacerlos que se sientan que son queridos acá en el centro, que el día que no vienen se los extraña, que es bueno que ellos vengan todos los días” (Educador 1, Centro 4 Arg.).

“...autoestima, el perder el miedo, eso que nos parece que venimos de una experiencia como argentinos que hemos estado tantos años con miedo y silencio, queremos que hablen, expresen, que se animen y se equivoquen” (Educador 2, Centro 4 Arg.).

Cuando se preguntó por la enseñanza y la **transmisión**, las respuestas estaban vinculadas a conocer a los educandos, saber qué les pasó para ver cómo trabajar las problemáticas que los atraviesan y manejar como paso previo el respeto. Se busca que se dé a través del buen trato y de la palabra, que sepan usar la palabra.

Los **adultos sienten que son los referentes** de los educandos, no solo por acompañarlos en el centro, sino también porque son los primeros a quienes van a

buscar cuando les pasa algo. Los estudiantes, colocan a los educadores como personas que los acompañan y apoyan.

El **vínculo con las familias y la comunidad**, según comentan los educadores, se da a través de talleres para padres, comunicando siempre cómo están los estudiantes, si van a la escuela, al centro, cómo mejoran. Los estudiantes confirman que muestran sus trabajos a las familias.

Los educadores sostienen que elaboran un **programa** en conjunto y cada tres meses lo van evaluando para analizar cómo seguir. Se trata de un programa flexible porque las realidades de los educandos hacen que se deba innovar permanentemente. En cuanto a lo **normativo**, comentan que son los niños quienes elaboran un acuerdo de convivencia año a año, allí determinan cómo se deben comportar en el centro educativo. Los estudiantes comentan que son los adultos quienes proponen, arman la lista y la hacen cumplir.

Para los adultos entrevistados, los estudiantes que pasan por esta experiencia tienen la **oportunidad** de aprender valores, salir de su círculo cercano y de que les vaya mejor en la EF.

“...sentirse que es persona, que es útil, que tiene un valor para otro, le levanta mucho la autoestima, lo inserta mejor en la escuela, digamos que se llena de herramientas, fortalece sus conocimientos, le es más fácil estar en su grado, le da elementos de aprendizaje que en la escuela no le dan, se contacta con personas extrañas a la familia, conoce un montón de personas” (Educador 2, Centro 4 Arg.).

Muchos estudiantes que pasaron por su experiencia han conseguido empleo, están ejerciendo una profesión.

“Un montón de oportunidades porque yo creo que por ahí muchos pibes que se hicieron y que hoy son profesionales, son personas con un buen pasar, con un buen trabajo, son personas de bien y que pasaron por acá” (Educador 3, Centro 4 Arg.).

Los **límites** de la propuesta, los educadores los definen básicamente como económicos: darle de comer a los educandos y tener sueldos para que se reconozca la tarea de los educadores y puedan dedicarse más tiempo. Por otro lado, aparece un tema locativo: no pueden ampliar la capacidad para contener más educandos. Por último, mencionan la falta de reconocimiento luego de 26 años de

existencia, y la imposibilidad de participar de la política pública que necesita del aporte de estos centros. Mientras tanto, los estudiantes consideran que las principales dificultades que tendrán al **insertarse** en otros espacios están vinculadas a la seriedad de esos lugares, a un trato con menos confianza y seguridad. Para los adultos los principales obstáculos que encontrarán los estudiantes podrían ser económicos, porque no cuentan con los recursos que necesitan para participar de otros espacios, la ausencia de los padres para que los acompañen, el formato más estructurado de los lugares, la dificultad para comunicarse y expresar lo que quieren.

Los estudiantes comentan que lo que aprenden en el centro se lo **reconocen** en la escuela, pero consideran que no lo harán en otros lugares. De todas maneras, afirman sentir que las familias también reconocen y valoran lo que aprenden en el centro. En cambio, los adultos no confían en que en la escuela reconozcan los aprendizajes de los estudiantes en el centro, más que nada porque las maestras tienen poca apertura y miedo a que les saquen el lugar.

Los estudiantes mencionaron profesiones o estudios que desean continuar, aunque tienen dudas de que los que aprenden sean reconocidos. Los adultos sienten que la propuesta es reconocida y valorada tanto por los estudiantes, como las familias y el barrio. Tienen dudas de que la sociedad lo haga.

“...la gente del barrio como que ve bien lo que hacemos porque tenemos a los chicos contenidos, por ahí a la gente de otro lado que no saben por qué lo hacemos le molesta, porque dice que le sacamos lugar a la familia, pero no es que le sacamos lugar a la familia si no que nosotros estamos ayudando a la familia a poder contener a sus hijos” (Educador 1, Centro 4 Arg.).

Comentan que muchas veces no se reconoce adecuadamente la función que el centro cumple en el lugar y sienten que la sociedad piensa que pierden el tiempo.

Centro 5 Argentina

Lo primero que se instala en el lugar son ollas populares, luego empiezan a ver que los niños y jóvenes no tienen centros educativos formales a los que ir y abren un jardín. Con el tiempo llegaron a constituirse en una propuesta completa que

abarca una **población** que va desde niños de educación inicial hasta secundaria y educación para adultos.

“...la propuesta de la institución es hacer algo integral en el barrio, es un centro comunitario, entonces la educación es parte de lo que nosotros vamos viendo más que nada como necesidad en este lugar” (Educador 1, Centro 5 Arg.).

Se piensan a partir de lo que no cubre la EF. Allí surgen sus propuestas, con parte de oferta no formal y parte formal como la acreditación de saberes de adultos.

Cuando se consultó a los estudiantes acerca de si había **motivos para asistir**, muchas de las respuestas reflejaban ciertas reflexiones sobre el lugar que encontraron junto a sus compañeros. Afirman que de cada experiencia en el centro han aprendido algo y que lo principal es la educación, el respeto por los demás.

“Sí, siempre. Saca a chicos de las calles, los entretiene acá dentro en vez de que estén afuera agarrando porquerías y se concentran más en los juegos que ponen...” (Grupo, Centro 5 Arg.).

A **nivel social** se ofrece alimentación y un conjunto de actividades que apuntan a desarrollar el respeto y la solidaridad. Por último, se trabaja mucho con los padres para que los acompañen y sean conscientes de la violencia para que no ocurra. A **nivel pedagógico** está el apoyo escolar donde hacen las tareas de las EF. Combinan estrategias de trabajo más escolares con el juego. Ponen mucho énfasis en la integración. Las **etapas** por las que van circulando en su recorrido educativo tienen que ver con las edades. El **recorrido** de los estudiantes, según estos, se da desde que son pequeños hasta cuando decidan abandonar, porque una vez que culminan el acompañamiento en Primaria y Secundaria, pueden seguir siendo coordinadores de los más pequeños.

Para los adultos el **reconocimiento** se va logrando principalmente por la comunidad local. Muchas veces creen que no se les da el lugar que les corresponde, que aguantan situaciones extremas y sin embargo el sistema político no mide su relevancia.

“Realmente es una pena que no se valore porque sí que esto es a pulmón, esto sí que es a voluntad. Y bueno para nosotros es una inversión de tiempo más que nada porque por ahí no hay un remito económico que diga, entonces el reconocimiento que hay no es el que se debería a nivel social” (Educador 1, Centro 5 Arg.).

Los educadores comentan que la EF no puede con los estudiantes.

“A veces como que se enojan, hay muchos chicos que son de la zona y repiten, y repiten y bueno, búscate otra escuela. Y no tienen esa sensibilidad de conocer de lo que vive el chico, por ahí son familias que hace años van todos los días a esa escuela y por distintas cosas de la vida ellos perdieron el año y son expulsados de la escuela.” (Coordinador, Centro 5 Arg.).

Otro educador expresa lo que ocurre en la EF como un desborde de los límites o las normas sobre las que se basaba su funcionamiento. Los estudiantes sostienen que en la EF no les enseñan cosas que sí aprenden en la ENF.

“Que la escuela a veces no te enseña lo que te enseña estar acá, por ejemplo en el respeto, acá se enseña bastante y en la escuela mucho respeto no hay hoy en día” (Grupo, Centro 5 Arg.).

A diferencia de lo que ocurre en la EF, la **ENF**, para algunos educadores, tiene que ver con una actitud de atención personal, de contención.

“...lo que veo acá es que los chicos, cada uno es un nombre y un apellido, son personitas y en la escuela y en otro tipo de educación formal son alumnos, acá son alumnos por ahí a veces, el último límite que van a tener. Acá, entonces, lo piden a gritos como portándose mal, la mirada, la contención, la escucha, es diferente, es un centro y yo lo definiré un centro comunitario pero contenedor” (Educador 1, Centro 5 Arg.).

Hay una gran diferencia con la EF y es que en el centro extraescolar los educandos son todos del barrio, se conocen y logran forzar un vínculo donde se apoyan. En este caso los estudiantes coinciden con los adultos en el significado de la ENF y en la diferencia con la EF: sostienen que es un lugar de mayor cercanía.

“Acá es diferente, somos mucho más conocidos, yo lo conozco a él hace bastantes años y en la escuela como mucho lo conocés un año, dos, y después se cambian o te cambian a vos” (Grupo, Centro 5 Arg.).

Los estudiantes insisten en que van a la EF porque los padres los obligan a terminar sus estudios. De todas maneras confirman que son espacios complementarios, que lo que aprenden en un lugar les sirve para el otro y viceversa.

En cuanto al trabajo **articulado** con la EF, el coordinador coincide con los educadores y expresa que ha ido variando con el tiempo sin dejar de ser dificultoso y que depende de los directores de turno.

“...a veces no porque que ellos no nos tienen reconocidos como educador, como esto es un centro comunitario y se le da de comer a la gente creen que es un lugar para el que se le da un plato de comida y vos no podés tener educadores y que tengan la misma enseñanza que con un docente. A veces podés en algunas cosas articular muy bien y otras no” (Educador 2, Centro 5 Arg.).

Los estudiantes comentan que los educadores no van mucho a sus centros de EF. Tampoco los maestros y profesores concurren a la ENF. Sí afirman que les preguntan cómo les está yendo, qué están haciendo y cómo se sienten, por lo que entienden que están siendo acompañados.

Hay un **seguimiento** de los estudiantes durante la propuesta, si dejan de venir los llaman o los van a buscar. Una vez que culminan todo el proceso pueden seguir colaborando, pero no se los sigue ni trabaja más con ellos.

Los adultos entrevistados no reconocen demasiados problemas o dificultades de **aprendizajes** en los estudiantes con los que trabajan. Hacen alguna mención a matemáticas, a la falta de atención, y a algunos problemas neurológicos que afectan el aprendizaje. Los estudiantes, mencionan que **aprenden** un conjunto de actitudes como ser responsables, respetuosos, a contener a otros, no ser egoístas, buenos modales. Tienen la idea de que los educadores están contentos con lo que ellos hacen y el camino que siguen. Se sienten acompañados y el vínculo con los adultos es bueno.

La **transmisión** se busca a partir del diálogo, en forma de taller, sobre los problemas que van surgiendo. El acercamiento a esa instancia se da a partir del afecto que establece el adulto.

Si bien la mayoría de los educadores coincide en que son importantes para las familias y los educandos, no así para la comunidad o lo institucional. Comentan no estar contenidos, siendo que su trabajo genera mucho desgaste.

“...se les da poco lugar en realidad, como que necesitamos contención, es tanto lo que uno tiene que dar, porque son los chiquititos, y es tanto y yo al menos necesito no ese reconocimiento sino como una especie de contención, no sé de qué manera, pero si se necesita” (Educador 1, Centro 5 Arg.).

El **vínculo con las familias** parece ser fluido, hacen reuniones, van a las casas y salen por el barrio a caminar. El acercamiento a la comunidad no es tan asiduo.

El centro cuenta con un **programa central** al cual pertenecen varios centros educativos que se ubican en diferentes provincias. Luego, este colectivo de educadores prepara su planificación que irá modificando a medida que se evalúa si las cosas salen como se esperaban. Lo **normativo** lo fijan los adultos al comenzar, arman un estatuto de funcionamiento y luego se les transmite a los estudiantes. Los estudiantes confirman que si bien por momentos les dejaban un poco más de libertad en lo que hacían, generalmente les ordenaban parar cuando no atendían.

Según los adultos entrevistados, pasar por esta experiencia brinda **oportunidades** a los estudiantes en tanto los hace ver que son todos iguales, que el estudio es importante, que pueden lograr cosas. Los estudiantes confían en que haber pasado por esta experiencia les dará más oportunidades para desarrollarse y obtener un trabajo.

En cuanto a los **límites** de la propuesta, los educadores mencionan aspectos económicos del centro, los espacios que tienen, que no reconozcan el centro, que los educandos se sienten menos que otros.

“Y el espacio, también el tema de que los educadores de nosotros que no son reconocidos en lo económico, y por ahí uno con el esfuerzo que puede hacer y todo, el educador está estimulado pero estaría bueno que sea digno de poder llevar ese sueldo, ese mejor vivir a la casa (...) Y otra de las limitaciones también a veces es la mirada del afuera de la comunidad que no te respeta como tal” (Coordinador, Centro 5 Arg.).

Hay un trabajo de **inserción** en otras instituciones, donde se los contacta para que puedan seguir estudiando o participando de alguna actividad. No hay acompañamiento.

Para los estudiantes existe en las familias y el entorno un **reconocimiento** por lo que aprenden. Los adultos comentan que a nivel familiar y barrial se reconoce lo que hacen en el centro, pero a nivel de sociedad consideran que no tienen ni idea de la existencia del centro. Los adultos confiesan la dificultad de generar cambios a pesar de intentarlo. El principal obstáculo puede estar dado por la mirada que les ofrece la sociedad.

“...a ellos les cuesta porque la mayoría de la sociedad, de la comunidad, dice que los jóvenes están perdidos, que no sirven para nada, que no tienen posibilidad de nada, entonces está eso de que yo no soy nada...” (Coordinador, Centro 5 Arg.).

Otros piensan que aportarán dentro de la comunidad en la que viven.

“...ellos son los que se esfuerzan, son los que están trabajando, son los que trabajan en las jornadas educativas, son ellos justamente. Entonces ayudan, ¿por qué?, Porque la vivieron” (Educador 1, Centro 5 Arg.).

Los adultos perciben la mirada del afuera como estigmatizante, comentan que los ven como una población pobre que es diferente a la que concurre a la EF. A su vez, los estudiantes se visualizan estudiando o trabajando en el mismo centro educativo, ayudando y organizando actividades para los más chicos. Este educador explicita el sentir de cómo los ven, reflejando preocupación por el desprestigio que sufren.

“Está desvalorizado, es por lo mismo que no saben, se piensan que están por estar, que vienen por venir, que vienen por un plato de comida, o por una taza de leche, o por un paquete de galletitas, y no saben el esfuerzo que hay acá adentro y la preocupación que cada uno de los que estamos trabajando acá tenemos (...) es como si fuera otra ciudad diferente, no se reconoce realmente el esfuerzo, las ganas, la voluntad porque es a pulmón” (Educador 1, Centro 5 Arg.).

Centro 6 Uruguay

Este espacio educativo extraescolar **surge** en medio de la situación crítica que atravesó el país y gran parte de la región, entre los años 1998 y 2002. Momento en el que proliferan experiencias que intentan contener a un grupo de la **población** que se encuentra en situación de pobreza y al margen social.

“...es como todo lo social que va surgiendo, es emergente a la realidad que arranca en el 2002 que fue la época de la crisis y es eso, es el emergente que las familias necesitaban donde dejar a sus hijos para trabajar, apoyos con el equipo técnico que también trabaja con la familia, no es que solo se trabaja con el niño, los educadores, las psicólogas, trabajadores sociales, todos trabajamos con los gurises y con las familias” (Educador 3, Centro 6 Uru.).

Sobre el surgimiento, otro de los educadores también comenta acerca de la necesidad de crear un lugar que les permita vincularse entre todos de una manera más cercana.

“A mí me parece que desde acá como que tenemos algo más abierto hacia las familias que quizás la escuela no lo tenga mucho, capaz por su horario o porque son mucho más cantidad y de repente, por ejemplo, una asistente social o un psicólogo no tiene el espacio suficiente para todos pero a mí me parece que estamos brindando un poquito más que en la escuela” (Educador 1, Centro 6 Uru.).

Definen su **metodología de trabajo como educación popular**, atienden una **población escolarizada y vulnerable** de entre los tres y los catorce años.

“Nosotros trabajamos con metodología de educación popular, desde ese lugar trabajamos desde lo cotidiano, apostamos a trabajar desde el niño como objetivo pero con trabajo integral que integramos a la familia, a la comunidad, que ahí pasa por la escuela, pasa por el club” (Coordinador, Centro 6 Uru.).

Resaltan que todo lo hacen en forma grupal para aprender a trabajar con los demás, a valorar a los compañeros. A su vez, el centro tiene como propuesta el trabajo a través del disfrute por el juego. Buscan que los talleres se desarrollen en forma lúdica para que los estudiantes puedan pasar bien.

“... es una propuesta lúdica, creativa, educativa por supuesto y buscando siempre la participación de los gurises (...) la idea es que disfruten, que pasen bien, que aprendan y que intenten poder crecer en valores, que se puedan llevar herramientas para poder defenderse en un futuro” (Educador 2, Centro 6 Uru.).

Los estudiantes comentan que pasan bien, juegan, hacen actividades divertidas y están con sus compañeros. Muchos sostienen que **asisten** para no aburrirse en las casas y otros a pedido de sus padres.

“Yo vengo porque a mí me gusta mucho el Club porque hacemos paseos, campamentos y tengo muchos compañeros” (Grupo, Centro 6 Uru.).

Las **actividades** que realizan parecen ser muy variadas, además de apoyo en los deberes. En el apoyo escolar los estudiantes deben mostrar a la maestra los deberes que traen de la escuela para hacerlos con su colaboración.

“Sí, porque hay una maestra de apoyo que nos ayuda siempre en los deberes pero no nos dice las cosas, nos ayuda, nos explica, tiene paciencia, tiene mucha paciencia con nosotros, enseña” (Grupo, Centro 6 Uru.).

A nivel **social**, se centran en la posibilidad de atender a las familias y los jóvenes en sus problemas y en la participación que puedan lograr en diferentes espacios. Trabajar para asegurarse que conozcan todos los servicios sociales de la zona, desde la policlínica hasta centros culturales. En cuanto a la **propuesta pedagógica**, hay un taller de apoyo escolar que, a pesar de que los estudiantes

sostienen que hacen los deberes, los adultos comentan que buscan ocuparse sobre temas que estén trabajando los educandos en sus escuelas.

“...lo que hacemos nosotros, por una decisión de equipo que tomamos, es que trabajamos en las dificultades propias del grado que cursan (...)no hacemos deberes, en lo que hacemos de deberes yo les propongo una tarea de orientación si tienen dudas o lo que sea pero lo hacen en casa (...) El tema de los deberes es simple, nosotros lo argumentamos por el lado de que no queremos que se pierda el nexo del padre con la escuela, creemos que es fundamental y nos ha pasado porque antes sí hacíamos (...)” (Educador 2, Centro 6 Uru).

El **recorrido educativo** está ordenado por 4 grupos etarios donde los educadores rotan de manera tal que todos puedan trabajar con todos los educandos. En este recorrido hay un trabajo con las familias y escuelas, pero no hay un seguimiento. Los estudiantes confirman este recorrido.

Los adultos entrevistados comentan que el **reconocimiento** del espacio aparece en la Ley de Educación, está en los programas de EF, pero de hecho aún estas experiencias siguen teniendo menos valor. Se reconoce el proceso, el avance, pero también lo que falta.

La opinión que los adultos tienen sobre la **EF** está relacionada a la idea de un espacio que ha perdido, por su masividad, la instancia de acercamiento con los educandos, de saber qué les pasa, qué necesitan, por qué actúan de determinada manera.

“...tenemos más vínculo con él y nos podemos sentar con uno a ver qué le pasó sin tener que estarme preocupando por todo el resto (...) yo sé que las maestras tienen muchos niños, que tampoco podés dejar todos esos niños solos mientras vas a conversar con el otro, pero me parece que eso es lo que falta, tener más vínculo con ellos desde la charla o a través de alguna otra cosa” (Educador 1, Centro 6 Arg.).

Comentan que el hecho de reconocer en los programas escolares la heterogeneidad en los estudiantes, no implica que ocurra en las prácticas educativas donde la presión de los carnés y las edades en cada grado tienden a la homogenización.

“...es como que se busca una homogeneización (...) desde el programa de Primaria sí se promueve que todos los educandos son distintos, la pedagogía crítica que ellos puedan identificar las cosas, decirlas, y a mí me parece que en ellos no se promueve. (...) hay una cuestión de competencia que tenés tal edad y tenés que estar en tal clase y yo desde acá que tengo como capaz que una visión más de lo

distinto, es como que hay gurises que van quedando y no son contemplados, hay quien aprende más lento, el que le cuesta más una cosa que la otra” (Educador 2, Centro 6 Uru.).

A la masividad que se vive en los centros escolares, un educador le suma la incapacidad de poder, además de llevar adelante lo que exige el currículo, acercarse afectivamente a los estudiantes debido al ritmo en que tiene que hacer todo.

“...me parece que lo que se le está brindando más es todo lo que es curricular pero nos quedamos ahí en lo curricular y me parece que está faltando una pata que es importante que es la parte afectiva, del vínculo como que se ha ido...ojo, no desmerezco el trabajo de los compañeros, simplemente me parece que se vive un ritmo tan loco que no te da para cumplir con el programa que nos exigen” (Educador2, Centro 6 Uru.).

Los estudiantes asumen que la escuela es importante.

“Yo opino que la escuela, como sexto, es muy buena porque aprendés cosas ahí y cuando sea más grande vas a entender todo lo que te enseñaron en la escuela y vas a ir acordándote lo que aprendiste en la escuela y todo eso y ahí vas avanzando y aprendiendo y vas a tener un buen futuro no vas a ser uno de esos que andan en la calle” (Grupo, Centro 6 Uru.).

Cuando se consulta a los estudiantes sobre cómo pasan en el **centro extraescolar**, las respuestas son más positivas que lo que fue en relación a la escuela.

“¿Y hay alguna diferencia entre acá y la escuela?

-Sí, acá es mucho más divertido, no tenemos deberes.

-Para mí que sí porque acá como que te dan más libertad, que no te dan trabajo y trabajo y trabajo, te dejan hacer un trabajito y jugar...” (Grupo, Centro 6 Uru.).

Tienen el propósito de que todos participen y que reconozcan lo que pueden hacer.

“...se busca la vuelta para que todos participen y también que los demás entiendan que somos todos distintos y que cada uno va a aportar lo que pueda desde su lugar y que todos somos buenos en alguna cosa (...) buscándoles la potencialidad” (Educador 3, Centro 6 Uru.).

Sobre la **articulación** entre los espacios educativos, el coordinador comenta que es el centro extraescolar el que llama o va a la escuela cuando pasa algo con algún estudiante. Es muy difícil que sea a partir de una iniciativa que provenga de la escuela. No parece tratarse tanto de una articulación, sino de conocer qué ocurre con un estudiante cuando tienen una dificultad. Los educadores afirman que ha

sido un trabajo arduo pero que la educación no escolar está siendo más reconocida. Aun así, el nivel de trabajo articulado depende de los directores y maestros de turno, muchos no quieren avanzar y sugieren que cada uno se quede en su lugar.

Tratan de elaborar propuestas donde se integren los diferentes **espacios** y talleres. En cada espacio tienen una responsabilidad y es una forma de apropiarse de los lugares. Los estudiantes no se sienten muy acompañados por ninguno de los dos centros educativos. En general, lo único que perciben es que la maestra del centro va a la escuela a preguntar por los que se comportan mal. Por otro lado, los estudiantes terminan la experiencia y no tienen **seguimiento**.

Los educadores mencionan que las **dificultades** principales de aprendizaje están en lengua y matemática, la ausencia de afecto o la hiperactividad. Los estudiantes no hacen alusión a dificultades vinculadas con los contenidos escolares, sino que sostienen que lo más difícil es portarse bien. Otro de los educadores comenta que aprenden principalmente a seguir adelante.

“Yo creo que realmente aprenden a ser buena persona, sale nutrido de muchos valores buenos que le van a servir en la vida, estoy convencida porque ves a los gurises y los ves siguiendo una Facultad o los ves haciendo un oficio en la UTU y vos decís, está bueno, y se comunican contigo” (Educador 1, Centro 6 Uru.).

Los estudiantes también mencionan un conjunto de actitudes aprendidas, así como cuestiones específicas de los talleres por los que circulan.

“...lo más que he aprendido es respeto, valorar al otro compañero, compañerismo, ayudarlo cuando tiene otro problema, ser solidario” (Grupo, Centro 6 Uru.).

Cuando se conversó sobre el **vínculo** entre adultos y estudiantes, estos últimos sostuvieron que los ven en función de cómo se comportan, no de sus capacidades. Los adultos comentan no tener un vínculo específico más allá de que siempre se relacionan a través del diálogo. De todas formas, el coordinador sí reconoce un tipo de vínculo que tiene que ver con el reconocerse y reconocer al otro.

“Bueno sí, primero desde el reconocimiento, Reconocerse el uno al otro, el saber por qué estamos, por qué el educador está ahí, por qué viene, si se siente contento, ir como marcando propuestas, si a ellos les gusta cómo los engancha. Cada uno es particular, todos los educadores son diferentes más allá que tengan la misma

formación, diferente forma de plantear sus actividades pero siempre se llega a un buen vínculo. Cuando pasa que hay un niño, hay dificultades en el vínculo con el adulto, cualquiera sea de nosotros, se buscan las herramientas de que alguno de nosotros de por afuera, por ejemplo yo que no estoy cuerpo a cuerpo con ellos trato de darme con el niño, me lo traigo, hace otra cosa, lo saco del grupo, lo vuelvo al grupo hasta que logramos integrarlo, eso es un trabajo de un tiempito largo” (Coordinador, Centro 6 Uru.).

Al referir a la enseñanza, el énfasis, según los educadores, está puesto en trabajar con todos sin exponer a los estudiantes cuando no saben, buscar las estrategias que permitan que cada uno pueda participar desde lo que sabe.

Los educadores sostienen que para el centro y el barrio ocupan un lugar importante como sostén de gran parte de los educandos. A su vez, los educandos comentan que se llevan bien con los educadores que los tratan bien, no con aquellos que les gritan y están de mal humor. Se sienten acompañados por quienes les enseñan. El **vínculo con la comunidad** se trabaja a partir de las redes zonales donde participan las diferentes organizaciones cercanas y tratan de abordar situaciones complicadas. Se buscan actividades con otros organismos o instituciones de la zona para que los educandos participen y disfruten de los espacios cercanos del barrio.

En lo que tiene que ver con el **programa** se arma al comenzar el año y en base a un tema seleccionado se preparan todas las actividades. Es un producto colectivo de los educadores, cada uno desde su área propone objetivos, contenidos, actividades y forma de evaluar. Los aspectos **normativos** se resuelven en cada grupo y no está determinado como método elegido por el centro. Los estudiantes afirman que las reglas las ponen a discusión entre todos.

Los adultos entrevistados consideran que pasar por el centro les abre un abanico de posibilidades a los estudiantes: prepararse no solo para lo escolar sino para participar de otros espacios.

“Es cierto, los nuestros no te voy a decir que todos sostienen pero si ha pasado que sí, que están en Facultad, que están en otros ámbitos, que pueden salir de este proyecto e ir a otro proyecto no formal...” (Educador 2, Centro 6 Uru.).

Los estudiantes comentan que yendo a otros lugares tendrán algunos obstáculos, como por ejemplo hacer amigos, que les expliquen las cosas, que les tengan paciencia. De todas maneras, consideran que lo aprendido en el centro les sirve para seguir estudiando. Según los educadores una de las dificultades que tendrán es la discriminación que sufren por parte del conjunto social por su condición de pobres. Otro límite importante puede ser el sentimiento de frustración, el miedo a equivocarse. Para los educadores los obstáculos los pone el sistema en tanto coloca barreras que limitan las posibilidades de los estudiantes. El coordinador insiste en que el centro y la escuela son espacios contenedores, acogen al chiquilín. En el liceo la situación ya es diferente y los adolescentes no cuentan con un lugar que los cobije.

“La escuela también es bastante contempladora y contenedora, entonces pasan ahí. Por eso la deserción de primero y segundo año de liceo, hay un frío, es un hielo tan grande desde que entrás de la puerta para adelante, la adscripta que le dice y los cinco minutos que corre, necesitan otro espacio hasta segundo año de liceo, eso es lo que está fracasando, por eso la repetición” (Coordinador, Centro 6 Uru.).

En cuanto a la **inserción** en otros lugares, hay un trabajo de seguimiento hasta que están insertos en otros espacios, sea el liceo, la UTU u otra propuesta de ENF. Pero no hay una propuesta clara de buscar espacios desde el centro, parecen no tener muchas oportunidades en la zona.

“Sí. Acá tanto la asistente social como la psicóloga tratan de comunicarse. Hay chicos que no van, dejan el liceo o dejan UTU se les trata de buscar otro lugar donde ellos puedan ir y puedan estar con otros y hacer otras cosas, desde acá se trata de buscarle” (Educador 1, Centro 6 Uru.).

Los estudiantes sostienen que lo que aprenden en el centro solo se lo **reconocen** sus familias. No así en los centros de EF u otros espacios. Los adultos no solo dudan del reconocimiento de la EF sobre lo que aprenden los estudiantes en el centro extraescolar, sino también de lo que piensan las familias y mucho más la sociedad.

“(...) es como que ya hay una etiqueta del niño que viene acá, entonces es un lugar para niños que tienen determinados problemas de adaptación y nosotros seremos quienes aguantamos a ese niño. Incluso a veces los padres, te lo dejo para que me lo cuides, no yo no lo cuido, yo lo educo, mi trabajo no es cuidar. Yo creo que a veces ni siquiera las familias lo reconocen entonces es muy difícil que la sociedad reconozca” (Educador 3, Centro 6 Uru.).

En cuanto a la posibilidad de que **reflexionen sobre su posición social**, los adultos consideran que ayuda pero que depende de cada uno y del apoyo de las familias.

“...creo que desde el punto que nosotros le mostramos que hay otras cosas ellos tienen la posibilidad de creer en un cambio social y que ellos están ahí hoy pero mañana pueden estar en otro lugar” (Educador 3, Centro 6 Uru.).

Centro 7 Uruguay

Este centro educativo extraescolar es una **propuesta** que surge para atender niños y niñas que asisten a un centro escolar en contra-turno. Se trabaja en duplas con cada grupo y cada uno de los educandos tiene un referente adulto educador que es el que generalmente los conoce más y trabaja con sus familias. Según los adultos entrevistados es una propuesta socio-educativa que se compone de micro-proyectos que se van ejecutando en el correr de un año, vinculados a lo educativo, deportivos, manualidades. Las familias encuentran un lugar donde dejar a sus hijos e hijas mientras cumplen con sus obligaciones laborales. Reciben una propuesta social y otra educativa vinculada con el seguimiento y trabajo de lo escolar. En cuanto a la **población** que asiste, los educadores afirman la idea de que sea heterogénea en cuanto a su condición socio-económica. El centro recibe familias que tienen diferentes derechos vulnerados, en situaciones económicas variadas, refugiados.

Los **propósitos** de la propuesta son variados, pero los adultos insisten en lograr que los estudiantes puedan incorporar cierta independencia y autonomía, de manera que una vez que culminen su pasaje por el centro educativo puedan valerse por sí mismo y salir adelante.

“...lo que hemos ido logrando es ir trabajando a partir de las potencialidades del sujeto y a partir de eso con lo que también puede ofrecer el centro, en este caso concreto es el centro más la escuela, más la plaza de deporte, más los espacios por donde ellos circulan, que ellos vayan adquiriendo esta autonomía progresiva y que además la familia vaya acompañando esa autonomía progresiva del sujeto. La autonomía progresiva es la capacidad de analizar las situaciones, la capacidad de reflexionar, la capacidad de circular con un acompañamiento como para ir luego aceptando y encontrando un lugar como sujeto sin tanta apoyatura de un adulto, la capacidad de promover propuestas más colectivas que no son solo del centro ni del grupo en el que estás sino con actividades que se puedan hacer en la escuela o con

el Comunal donde el sujeto esté participando permanentemente siendo parte, formando parte.” (Coordinador, Centro 7 Uru.).

El individuo es considerado desde su potencialidad y no desde sus dificultades. El **centro surge en este lugar** porque entre los '90 y el 2002 hay una fractura social, con familias que comienzan a pedir la existencia de un centro donde los educandos puedan estar. Buscar empleos, familias monoparentales, determinan la búsqueda de un centro recreativo que luego va adquiriendo también su faceta más educativa de apoyo a lo escolar para que ganen autonomía.

Los educadores definen su propuesta como ENF, como un abordaje socio-educativo y comunitario que tiene por objetivo principal que los educandos puedan adquirir herramientas para manejarse con autonomía.

“Sí, es una propuesta de educación no formal. Lo principal es generar espacios socio educativo donde los niños puedan ir adquiriendo herramientas que le sirvan para manejarse en la cotidiana y para posterior en su vida” (Educador 2, Centro 7 Uru.).

Algunos educadores insisten en que el último tiempo el centro adquirió un énfasis en el apoyo escolar que muchas veces transforma lo que hacen en EF. Los estudiantes se dividen entre quienes **asisten** porque no pueden estar en las casas y quienes lo hacen porque les gusta. Todos los años tienen un referente con quien conversar si tienen un problema, la maestra para recibir apoyo con la tarea escolar, y actividades más lúdicas. El **recorrido** por el centro está determinado por grupos según edades.

El trabajo vinculado a lo **social** tiene que ver con acciones concretas vinculadas a la atención de los niños y niñas, como alimentación cuando no almuerzan en las escuelas. De todas maneras intentan que las familias se hagan cargo de asumir su responsabilidad en algunas necesidades.

“...la idea es promover en la familia su rol, que pueda hacerse cargo de eso, de repente tenés casos en donde bueno, es tan alto el grado de vulneración que nosotros tenemos que sí tomar cartas en el asuntos y terminás llevando un niño al médico, al dentista, acompañando a una mamá a un trámite porque esa mamá no puede lograrlo, entonces tenés el trabajo que tenés que acompañar para que ella pueda pero no es la idea de este lugar” (Educador 1, Centro 7 Uru.).

En lo que respecta al **abordaje pedagógico**, el trabajo se basa en la integración y, como se dijo, en el apoyo escolar.

“El trabajo individualizado se da más bien a educandos que están atrasados a nivel de la escuela y los que están por acercarse al egreso. Una vez que se trabaja con ellos a mitad de año por ahí julio – agosto se tratan los casos que se pueden formar duplas de trabajo, algunas duplas de trabajo son por la aproximación del nivel de aprendizaje y otras es por el acompañamiento de que uno es más grande puede ir ayudando a uno más chico y después los pequeños grupos” (Educador 1, Centro 7 Uru.).

Los educadores sostienen que se ha dado un proceso donde la EF ha cambiado su rol y muchas veces ya no hay aprendizajes, lo que forzó a que se incluyeran los espacios educativos extraescolares.

“...ya no queda otra porque la educación formal está cayendo por su propio peso, la escuela yo no la veo como una Institución educativa como antes lo era la familia, creo que la escuela está dejando de serlo también. En muchos de los casos la escuela se está transformando en un espacio donde los niños van al comedor a alimentarse y nada más, no hay un aprendizaje. Creo que hay que dar una vuelta de tuerca y creo que no queda otra que aceptar que ha cambiado porque la tecnología y los medios de comunicación hacen que la información llegue a los educandos de otra manera y ya el uno tras del otro en fila no está funcionando” (Educador 2, Centro 7 Uru.).

Los cambios que demanda la sociedad, el reconocimiento de otros aprendizajes exigen modificaciones en la EF y llevan a reconocer otros espacios educativos que ya existían y tenían otro vínculo con la comunidad y las familias. Según la coordinadora, la escuela ve la necesidad de recuperar el vínculo perdido en el barrio, pero muchas veces no está dispuesta a modificar su forma para lograr un acercamiento.

“...como que tantos años de separación y de no encuentro con la comunidad, en el ser parte de un espacio y demás somos bien ajenos todos. Me parece que eso es lo que la escuela está queriendo tratar pero claro, trata a veces con algunas propuestas que no son las que se necesitan ahora, que han sido anteriores capaz, entonces eso no, el tiempo es otro, la población es otra (...) La escuela de tiempo completo es otro ámbito entonces bueno nosotros no es que no hagamos acuerdo en las escuelas de tiempo completo, creemos que cuanto más el sujeto pueda circular por ciertos espacios mejor va a lograr la autonomía progresiva y no son ocho horas” (Coordinador, Centro 7 Uru.).

Ahora bien, que se reconozcan los espacios en términos legales o jurídicos, no significa que a nivel social y cultural se confirme. Quizás este reconocimiento sea

el más difícil de asumir, pero también el más necesario para reconocer y valorar lo que ocurre en la educación extraescolar.

“...que las escuelas te marcan mucho eso de que es un espacio referenciado y como que la que tiene la verdad y la potestad es la escuela, y no es así. Yo desde primaria trabajo para que eso no sea así pero hay como una negación desde la parte de lo que son las maestras a aceptar y a trabajar en igualdad de condiciones ” (Educador 1, Centro 7 Uru.).

Los estudiantes comentan que las instituciones formales son difíciles y no es agradable ir porque tienen materias complicadas, más allá de que pasan bien. Los adultos sostienen que **la EF** está priorizando que aprendan algo los que pueden. Ya no sostiene la propuesta de antes basada en la adquisición de aprendizajes, sino que apuesta al acercamiento con las familias y la comunidad dado que las problemáticas que vive la población son tan grandes que necesitan abordarlas.

“...hay como una priorización de sostener al niño en un espacio donde se encuentre con los otros y si adquiere algún aprendizaje mejor (...) se están dando tantas problemáticas que creo que la escuela no está pudiendo ser como antes un lugar donde la adquisición del conocimiento sea lo primordial, creo que hoy en día la escuela prioriza que si el niño se lleva algún conocimiento mejor...” (Educador 3, Centro 7 Uru.).

El coordinador menciona dificultades que tienen que ver con los cambios en relación al conocimiento. El mundo ha cambiado y con ello el vínculo entre el individuo y lo que aprende, aspectos que no han entrado a las escuelas y han generado desequilibrios, donde las instituciones formales, producto de su resistencia al cambio, se han aferrado a métodos que han quedado obsoletos.

“Entonces eso promueve un desequilibrio tan grande que uno termina resistiéndose, agarrándose de lo vetusto, arcaico y no está queriendo entender este mundo nuevo que está pasando” (Coordinador, Centro 7 Uru.).

Una de las educadoras sostiene que la EF busca el mismo resultado en todos los educandos y eso genera que muchos no logren las expectativas de un sistema que homogeniza.

“Es como un adoctrinamiento. Hay un correr atrás del programa y querer cumplir con ciertas cosas y que hay educandos que se van quedando en el camino y capaz que eso hay que llegar a un tipo y muchas veces no importa lo que se quedan...” (Educador 1, Centro 7 Uru.).

El coordinador del centro comenta que hay una organización jerárquica que impide los cambios, que si bien en el centro educativo extraescolar también existe, permite otros movimientos. Los estudiantes sostienen que es más divertido que la escuela, hacen más amigos, tienen juegos, más libertad y tiempo libre. Los adultos comentan que los educandos tienen más oportunidades para expresarse, trabajan con el conocimiento más relacionado con sus vidas y no queda tanto en lo teórico. Hay un acercamiento mayor a los educandos, lo cual permite conocerlos y trabajar desde otro lugar.

“...estamos por dentro de la realidad del chiquilín, sabemos o conocemos más de cerca la realidad que a veces la escuela eso se te escapa porque hay maestros que no les interesa trabajar esa otra realidad que no sea solamente la escolar. Acá se trabaja de forma individual, tenés como otras formas de llegar al chiquilín (...) Tenemos como una flexibilidad que capaz en Primaria no es permitida, y no trabajamos solamente en lápiz y cuaderno, trabajamos lo pedagógico desde otras formas” (Educador 1, Centro 7 Uru.)

El trabajo **articulado** con la EF no deja de tener problemas. Si bien se participa de redes zonales, el trabajo depende de cada escuela y director, no hay una forma de coordinar, no está estipulada, y queda a voluntad de cada uno.

“Si. Se hacen coordinaciones. Es un poco básica; la escuela en realidad como institución algo cerrada, los maestros no dan a vasto con 30 niños en clase entonces para poder coordinar una reunión con todos ellos, tiene que zafar todo el horario en un tiempo muy breve y para hacer un seguimiento es muy difícil, se coordina lo básico, cómo va, se puede apoyar, en qué áreas se puede apoyar, y por ahí” (Educador 2, Centro 7 Uru.)

Otro de los educadores confirma esta forma de vincularse, y comenta que las dificultades llevan a que el trabajo se concentre en casos particulares de estudiantes con dificultades. De todas formas, y a pesar de estas dificultades que describen los adultos, comentan que la EF tiene interés en articular el trabajo, pero aún se está lejos por las posibilidades de dedicar tiempo y esfuerzo.

“Si, interés no dudo que lo haya el tema es que las posibilidades no son reales, no hay posibilidades reales para que eso se pueda efectivizar” (Educador 2, Centro 7 Uru.)

Los estudiantes confirman que son las maestras de uno y otro espacio las que los acompañan, les preguntan qué hacen y cómo les va. La maestra que trabaja con

los estudiantes en el centro extraescolar va a las escuelas para averiguar sobre cómo trabajar con los que tienen mayores dificultades.

No hay un **seguimiento** una vez que los estudiantes abandonan el centro.

“No, creo que no. Creo que eso es una cosa muy interesante que estaría, lo que nosotros sabemos de los chicos cuando egresan es muchas veces porque tienen como referencia al club, pasan al liceo o porque van a algún lado de la zona y vienen a saludar pero no porque se les haga un seguimiento” (Educador 3, Centro 7 Uru.).

Se trabaja con el pre-egreso, los intereses de los educandos, el lugar al cual les gustaría ir, sea liceo o UTU. Con los que tienen menos posibilidades se trata de llevarlos a un centro juvenil, aunque hay una franja etaria que no tiene lugar.

Los estudiantes comentan que en el centro **aprenden** deportes, plástica y, al igual que opinan los adultos, un conjunto de hábitos de comportamiento y de socialización.

“En general cuestiones de socialización, te diría que es lo más marcado. Desde como agarrar un cubierto, como debemos consumir los alimentos, como ir al baño, porque en realidad es la utilización de un espacio común, como subir y bajar de un ómnibus, como es ser en una institución que no es la escuela, otro espacio de inserción social, la importancia también que tiene la familia, cuidados de salud, cuidado de los otros, cuidado de sí mismo” (Educador 3, Centro 7 Uru.).

Los adultos destacan como las principales **dificultades** la falta de atención, la escritura y la expresión para resolver sin violencia física. Un individuo pensado desde sus posibilidades y no desde lo que no puede. Los adultos buscan un **vínculo** con los educandos que sea individualizado. Los estudiantes comentan que los adultos los ven bien, los ven responsables y les piden que se ayuden entre ellos.

En cuanto a la **enseñanza**, el planteo está vinculado a la transmisión a partir del juego y el conocimiento de los educandos. Se busca que se instale un diálogo continuo, un proceso a través del cual el adulto indique cuestiones que maneja pero que no sea el dueño absoluto del saber.

Los **educadores afirman que se sienten valorados** por la dirección del centro, pero no así por las autoridades institucionales. En relación a las familias,

comentan que algunas sí los valoran y otras no. El principal problema es que sienten la falta de apoyo para trabajar sobre determinadas problemáticas de los educandos, y que no los reconocen como trabajadores. Algunos educadores sostienen que el **vínculo con la comunidad** es de ida y vuelta, más allá de algunas dificultades para reunir a la familia.

“Bueno, la familia en realidad es como un gran debe que hay porque es muy difícil encontrar eco en la familia. Los gurises están bastante acéfalos a nivel familiar, las familias trabajan todo el día entonces de repente una reunión de padres o una convocatoria y vienen pocas familias y creo que eso pasa en nivel general en todos lados de involucrarse en los espacios donde los hijos participan...” (Educador 2, Centro 7 Uru.).

Los estudiantes sostienen que no realizan muchas actividades con las familias ni con la comunidad. Comentan que los escuchan pero nunca hacen lo que sugieren. El **programa** con el cual se trabaja viene dado a nivel institucional, los educadores y directores del centro lo que hacen es elaborar micro proyectos para los talleres que se anexan al programa institucional. Los aspectos **normativos**, según los adultos, vienen marcados por la institución. Luego hay aspectos de funcionamiento cotidiano que se trata de buscar acuerdo entre los educadores.

“Bueno, claramente está marcada la imagen de la dirección que es quien decide algunas cosas fuertemente o donde, no sé qué decirte, pero hay situaciones en las que por ejemplo el equipo puede tener una opinión pero de repente no condice con la opinión de la dirección y ahí tenemos que hacer un consenso (...) te diría que este es un lugar de bastante democracia, que no hay muchas dictaduras a pesar de que te decía que la directora se encarga de algunas decisiones fuertes que es porque hay lineamientos institucionales que no se pueden apartar” (Educador 3, Centro 7 Uru.).

Los estudiantes confirman la idea de que lo normativo es determinado por los adultos, que son quienes determinan qué se puede hacer y qué no, sin discutir los motivos de la norma.

Los educandos comentan que **pasar por el centro les sirve** porque el apoyo pedagógico afianza sus conocimientos para enfrentar la escuela. A su vez, otros sostienen que ayuda a los padres porque pueden trabajar al dejarlos en el centro. Los conocimientos adquiridos les ayudarán para seguir estudiando, o algunos vínculos que tiene el centro con equipos de fútbol para integrarse. Los adultos piensan que pasar por el centro les da otras oportunidades en cuanto a la

experiencia que pueden vivir, ya que las limitaciones de las familias muchas veces hace que no puedan estar con otro, disfrutar de espacios compartidos, ir a lugares de paseo. Por otro lado, comentan que el centro es un lugar para desarrollar más las habilidades, pero que sus oportunidades al fin y al cabo dependerán de sus familias.

“Creo que los ayuda a ver, les da la posibilidad de pararse más firmemente en la vida, sean las relaciones sociales, sean lo que ellos emprendan en sus proyectos. Yo siempre digo que lo social unido a lo educativo permite que un sujeto vaya construyendo su ser crítico en una etapa de esta historia donde está difícil construir eso, somos más funcionales a lo que los demás nos piden que hagamos (...) Yo cuando a veces veo a alguno que pasaron y sostienen mejor el espacio de educación formal porque si van al liceo o a la UTU lo sostienen mejor, es eso como que les da la posibilidad de estar más firme para encarar las cosas nuevas que vienen, malas y buenas” (Coordinador, Centro 7 Uru.).

Los educadores reconocen algunos **límites** en la propuesta, como la falta de profesionales para atender casos difíciles, las ausencias de muchas organizaciones para atender demandas, el acompañamiento familiar, el desinterés del chiquilín.

A modo de ejemplo resulta interesante la siguiente cita.

“En este momento te diría que fuertemente los límites que tenemos es lo familiar, siempre es la familia porque muchas veces tú trabajás un montón de cosas que crees que hace falta trabajar con el niño pero muchas veces vemos que la familia no hace ese trabajo o sea todo lo que tú trabajaste acá puede servir si el niño lo incorpora, lo toma como algo para sí pero si la personalidad del niño no acompaña, si las posibilidades no acompañan, si la familia no acompaña eso quedó ahí, esperando a que en algún momento pueda ser explotado porque creemos que a veces traemos muchas propuestas y muchas cosas pero de repente el niño o puede no interesarle o se la lleva y la familia no le da lugar o directamente la familia no está, no está en condiciones” (Educador 3, Centro 7 Uru.).

Los adultos comentan que un **obstáculo** es que si al terminar la propuesta en el centro no logran ubicar un lugar donde puedan seguir, terminan abandonando las propuestas educativas. Es decir, que los educandos y las familias no van a ir a buscar oportunidades. Otras veces lo que ocurre es que el obstáculo es lo económico, y por más que la familia los quiera llevar a algún espacio educativo no cuentan con los recursos suficientes. Los estudiantes parecen sostener que no tendrán obstáculos ni dificultades, todos comentan que irán a un centro educativo que cuenta con propuesta de EF y a contra turno es un club.

La **inserción** en otros lugares no es vista como un problema. Los adultos comentan que buscan que quienes egresan sigan estudiando o participando de alguna experiencia educativa, pero que no está dentro de las líneas de trabajo del centro. Hay amplio consenso entre los adultos, de que los aprendizajes que los estudiantes incorporan en el centro y el valor de la experiencia son **reconocidos** a nivel familiar, en las instituciones educativas escolares y en la sociedad en su conjunto. Los estudiantes no solo consideran que les reconocen lo que aprenden sino que les da más posibilidades de proyectarse en otros lugares.

En cuanto a si pasar por el centro ayuda a **modificar o repensar la posición social**, los educadores están convencidos de que sí ocurre en algunos casos, en los que logran superar ciertas dificultades.

“Creemos que hay niños que después de empezar a venir acá han tenido logros impresionantes, niños que llegaban descompensados y que empezaron a trabajar el tema salud que se empezó a trabajar con la familia, el tema venir sucios, trabajamos la higiene y eso cambia y después es el propio niño que te dice “me puedo bañar?” (Educador 3, Centro 7 Uru.)

En relación al reconocimiento y la **respuesta de la sociedad**, algunos educadores consideran que hay un gran desconocimiento sobre la propuesta y lo que hacen, del trabajo con los educandos. Comentan que a nivel barrial y local hay una valorización de los que hacen pero no tanto a nivel de sociedad.

“De la sociedad no sé en su conjunto, sí de repente a nivel comunitario, en el barrio, recién ahora creo que está empezando a haber una apertura y reconocer (...)no sé si a nivel social hay un conocimiento tan amplio pero bueno se han hecho algunos movimientos (...)no sé si a nivel social todavía hay un reconocimiento, me parece que hace falta muchísimo recorrido, capaz que a nivel barrial sí, hay gurises que vienen acá todavía que tienen ya hijos y vienen con los hijos” (Educador 2, Centro 7 Uru.)

Centro 8 Uruguay

Tienen una propuesta con dos objetivos: que los educandos terminen la educación escolar o que se inserten en el mundo laboral. Proponen un abordaje integral con un proceso de socialización al comienzo. Es una **propuesta** de ENF que surge para atender que al momento de inscribirse no están ni en el sistema formal ni trabajando.

“Nosotros trabajamos con jóvenes de 15 a 20 años que en este momento no están ni trabajando ni estudiando. La mayoría de ellos son desertores de la educación formal, ya hicieron su pasaje por secundaria y por UTU, son vulnerables socialmente, económicamente, vienen de barrios muy carenciados y no se adaptaron de manera ninguna en las otras instituciones. ¿Cuál es nuestra finalidad acá? Que ellos puedan seguir estudiando” (Coordinador, Centro 8 Uru.).

“...la defino como educación no formal porque no está dentro de los estándares de lo que es la educación formal, porque educación formal es primaria, secundaria, UTU y Universidad. Ellos acá no, es que es el debe, sí es un debe que le encuentro que ellos no son certificados, ellos pasan por una experiencia de dos años pero ellos no salen con certificación ninguna, salen con una constancia de haber pasado por la Institución y en realidad ellos salen muy bien preparados” (Coordinador, Centro 8 Uru.).

El centro cuenta con una propuesta de apoyo a conocimientos generales, así como con talleres de diversa naturaleza y pasantías laborales para buscar oportunidades para los jóvenes. Los estudiantes que **asisten** al centro educativo son en su gran mayoría de la zona y llegan a la propuesta buscando retomar estudios, pero principalmente con la ilusión de encontrar una salida laboral. También comentan que realizan talleres, deportes y tienen apoyo de materias escolares de educación media. Les gusta asistir, pasan bien y están convencidos de que es algo que les viene bien. Aprenden lo necesario en el taller para prepararse para un oficio pero también adquieren conocimientos generales. Sienten que salen preparados para el mundo del trabajo.

A **nivel social** la principal apuesta pasa por el trabajo en derechos y valores que les permitan estar juntos y compartir un espacio, así como lograr que sostengan la propuesta del centro y prepararse para conseguir trabajo. En términos **pedagógicos** la propuesta se centra en el apoyo escolar para que puedan sostener la EF y en talleres donde se capacitan para los oficios. El **recorrido educativo** dura dos años, con un fuerte intento de insertar al estudiante en los estudios o prepararlo en algún oficio, y se divide en cuatro módulos donde se va especializando.

“La propuesta es por dos años donde, dependiendo del estudiante, el egreso puede ser anticipado, puede constar de tres módulos o cuatro, es muy personalizado. En los dos primeros módulos que es el primer año los educandos trabajan por grupos y eligen a mitad de año, ellos eligen el taller que quieren hacer, ellos prueban todos los talleres antes, prueban y para elegir después de tener la oportunidad de pasar

por todas las experiencias. En el segundo año ya se dedican al taller que eligieron que están desde la mitad del año anterior” (Educador 2, Centro 8 Uru.).

La primera parte o módulos son más de tipo experimental con conocimientos generales, y luego van acercándose al taller específico de un oficio en función de los intereses de cada uno.

En cuanto al reconocimiento de espacios educativos y **la ampliación del sistema educativo**, es algo que ven como muy positivo aunque falta hacer cumplir la validación de los aprendizajes en los espacios de ENF.

“Recién se está empezando a reconocer a la ENF como educación en sí, es un largo camino (...) recién ahora estos últimos años hemos tenido un reconocimiento y ha sido a codazos y a ponchazos que hemos conseguido ese reconocimiento. Yo pienso que ya era hora de que hubiera algo más, no todo el mundo se adapta a los sistemas educativos que había, nosotros que somos más viejitos sabemos que muchos quedaron en el camino (...) de todas maneras, encuentro que a la ENF le queda muchísimo que es principalmente la certificación de saberes, que la ley se habló muchísimo y no se está haciendo” (Coordinador, Centro 8 Uru.).

Esto ha llevado a incrementar el trabajo en redes y el acompañamiento de estudiantes en sus trayectorias académicas.

“Por primera vez aparece el reconocimiento de la ENF como un espacio válido, inclusive acá funciona un liceo también con los educandos de acá y ellos ven que se consiguen mejores logros al menos en la parte humano que con la EF porque es más personalizada la atención” (Educador 1, Centro 8 Uru.).

El sistema escolar es selectivo y los expulsa, no los atiende y hace que pierdan interés.

“Lo que nosotros percibimos con los educandos es que tanto Secundaria como UTU es muy selectiva y los excluye muchísimas veces. En realidad vemos, acá hay 8 liceos pero vemos que Secundaria son grupos de 40, 50, cuarenta y pico de educandos algunos grupos y que tenemos que hacer una selección para poder seguir, eso es lo que ellos están haciendo y van quedando y los educandos no se sienten atendidos. Acá los grupos son chicos, pienso que es la ventaja que nosotros tenemos” (Coordinador, Centro 8 Uru.).

Otros problemas que estos educadores describen, tienen que ver con el exceso de burocratización de tareas y la poca capacidad para cambiar las formas de trabajar. Los estudiantes consideran que hay diferencias entre un espacio y otro, más que nada en que en la ENF se preocupan más porque aprendan, mientras que en la EF no parecen prestar atención a esto, sino que solo tratan de que no molesten.

“En el liceo te sentás allá atrás para no hacer nada no le respondés deja a todos los que no quieren hacer nada atrás y los que quieren aprender adelante y acá no es así. Le decís que no sabés, se sienta al lado tuyo y te explica 50 veces igual”
(Grupo, Centro 8 Uru.).

En la **ENF** los educadores piensan que el vínculo que se establece entre educador y estudiante es mucho más cercano, se comparten espacios y permite conocerse más. A su vez, la figura de educador referente hace que los estudiantes sientan que importan, que desde el centro se preocupan por ellos. Los estudiantes comentan sentirse más entendidos, que pueden mantener otro vínculo porque los escuchan más, les preguntan qué pasa, si pasa algo salen con el educador y conversan.

Establecen vínculo con un conjunto de instituciones dentro de las cuales están las de EF. No se llega a una total articulación, porque si bien se consiguen opciones de estudio o se realizan actividades puntuales, no es un trabajo continuo y, la EF, muchas veces considera a la propuesta del centro extraescolar como de atención a los que menos sostienen su propuesta. Los educadores sostienen que se llevan a cabo convenios que exigen cierto vínculo pero que dependen de las personas que estén a cargo. De todas maneras los estudiantes **no sienten que los acompañen** desde ninguno de los centros. La circulación por los **espacios** es un trabajo que se da a lo largo de los módulos, los educandos ingresan con muy pocos hábitos y se van trabajando las **normas** con los educadores. Los educandos transitan por los espacios y se apropian de ellos, los disfrutan porque eligen el taller que desean realizar.

Es una realidad, para los adultos entrevistados, que **no hay un seguimiento** de los que egresan, de ningún tipo y de ninguna institución. Solo saben de algunos porque quedan haciendo una pasantía laboral en el mismo centro o porque los encuentran en el barrio.

Los estudiantes sostienen que **aprenden** conocimientos generales y específicos de un oficio. Eligen el recorrido académico. Se llevan bien con todos los profesores del centro porque respetan sus estados de ánimo y buscan apoyarlos. Siempre hay un profesor dispuesto a explicar las veces que sea necesario.

*“-No, no hacen diferencias, estás malo y te preguntan si querés salir, lavarte la cara y hablar con ellos y te hablan lo más bien.
-Acá estamos como queremos.
-Acá nos ayudan en todo, tenemos lo que queremos. Si queremos hablar o algo es solo llamar a un profesor que ellos van a estar” (Grupo, Centro 8 Uru.).*

Los adultos comentan que los grupos cuentan con estudiantes de variadas edades y las realidades son muy diferentes. Las **principales dificultades** están en la falta de hábitos para compartir espacios con otros, la lectura y la escritura, la escasa expresión para comunicarse. Tienen como objetivo que aprendan a sostener el empleo y la preparación laboral en función de lo que actualmente piden quienes puedan contratarlos. Hay un énfasis puesto en los hábitos y la responsabilidad ante el trabajo, habilidades para la vida, conocimientos generales, disciplinares, tecnológicos y del taller específico.

Los educandos se sienten valorados y acompañados en lo que van aprendiendo. Los adultos comentan que, si bien no hay una forma de llevar adelante el **relacionamiento**, se intenta extender el vínculo a la familia, más que nada en los casos de educandos que dejan de asistir. Cada grupo tiene un referente.

La idea central pasa por ir acompañando al estudiante en la apropiación del conocimiento, dar talleres donde se van conversando los temas tratando de que el nivel les permita comprender. Los adultos entienden que ocupan un lugar de similitud con los estudiantes en torno al **vínculo** que se establece. Sobre el **vínculo con la familia y la comunidad**, comentan que desde el centro se participa de varias instancias de discusión y articulación de acciones en la zona. Concurren con delegados estudiantiles del centro y han tenido varias iniciativas. Los estudiantes comparten estas ideas, comentan que elaboran productos en los talleres y los muestran a la comunidad, hacen reuniones y actividades con las familias, tienen algunos paseos. Ven como más positiva la ida de las familias al centro porque los educadores preparan actividades.

Para **participar** de decisiones tienen representantes, eligen delegados que una vez por semana se reúnen para resolver aspectos relacionados con el centro educativo. Luego, el tema de lo **normativo**, está impuesto por los adultos, son reglas que

saben que deben respetar. Se rigen por un manual de convivencia que crearon hace años unos estudiantes y ha quedado.

Los adultos entrevistados coinciden en que pasar por esta experiencias, permite que os jóvenes adquieran herramientas para seguir estudiando y enfrentar las situaciones que surjan. Tener horizontes de **posibilidades** más amplios.

“Yo creo que los educandos se presentan ante la sociedad y ante la vida y ante los futuros patrones con otra impronta, no es lo mismo un chiquilín que vino, empezó este año, con el que va a salir dentro de dos años. Él ya sabe las responsabilidades de un obrero, las obligaciones, ya sabe sus derechos, sale con un bagaje de conocimientos que le permite, me parece a mí, plantarse mejor ante la vida” (Educador 1, Centro 8 Uru.).

Confiar en sus posibilidades ayuda al joven a salir adelante. No hay que olvidar, sostienen los adultos, de que muy a menudo han sido expulsados del sistema formal y vienen con un bagaje de experiencias frustrantes. Los estudiantes confían en que pasar por esta experiencia les brinda oportunidades para terminar la educación media o conseguir un empleo a partir de la formación y capacitación que están adquiriendo.

Uno de los **límites** principales de la propuesta tiene que ver con la no certificación de los aprendizajes. Otro límite es la escasa formación que han recibido en la escuela y las familias. Los educandos no ven demasiados **problemas** en otros espacios, más allá de tener que interactuar con compañeros diferentes. Los adultos confirman que uno de los obstáculos principales que encontrarán los estudiantes será buscar posibilidades sin tener un certificado que acredite lo que aprendieron en el centro. A su vez, para los entrevistados la pobreza afecta la capacidad de pensar que se pueden lograr metas personales. También la mirada social condenatoria, el prejuicio del pobre delincuente por el aspecto que tienen.

“Yo creo que el obstáculo sigue siendo la sociedad misma y esa mirada que lastima, creo que hay situaciones que las percibimos cuando vamos ahí por el centro. Lo charlamos con ellos: gurises ustedes vayan, por favor cuando pasamos vamos todos juntos para el correo, pasamos por determinadas fruterías y sale gente a ver si no le roban una manzana o algo y es simplemente por cómo nos vestimos porque si venimos con gorrito, caravana, hay un prejuicio y se nota, Y nosotros vamos ahí, nos molesta, pero imagínate que ellos lo ven todo el día, es una carga ...” (Educador 3, Centro 8 Uru.).

El centro prepara a los estudiantes para el egreso según los intereses que tengan, pero una vez abandonada la propuesta no les hacen un **seguimiento**. Los educadores no se animan a confirmar que se reconozca lo que aprenden los estudiantes, pero sí coinciden en que esta experiencia ya es conocida por la sociedad, por el barrio y las familias que les dan importancia.

Los estudiantes comentan que se sienten apoyados por las familias y que consideran que les dan valor a lo que hacen. Todos se proyectan en algún trabajo o terminando la educación media en el corto plazo. Los educadores están convencidos de que la experiencia ayuda a los estudiantes al menos a **repensar su situación** y tratar de modificarla buscando alternativas.

Las dificultades que ofrece la mirada social sobre la población que atienden se hacen notar, pero también son optimistas en que han variado con el tiempo.

“...las sociedades son siempre muy egoístas, después que estigmatizan a una persona y la estigmatizan, por más que el tipo quiera corregirse, es difícil. La sociedad es muy dura en ese sentido, pero no sabría decirte cómo se ve, cómo nos ve la sociedad, pienso que los ve como algo válido, que valió la pena que los vean pasar por acá, algo aprendieron, algo tienen, algún bagaje positivo llevan pienso que sí” (Educador 1, Centro 8 Uru.).

Centro 9 Uruguay

Ubicado en una zona de vulneración social donde se evaluó la necesidad de contar con experiencias educativas destinadas a una población de jóvenes que están por fuera del sistema EF y del mundo laboral formal. Su **propósito**:

“...la revinculación de los educandos al sistema laboral y/o educativo formal. Como objetivo principal, después hay objetivos sociales por ejemplo con los gurises en la primera etapa siempre pensamos el tema de documentación desde carné de salud, carné de adolescente, controles médicos, la cédula que muchos educandos no la tenían, controles odontológicos (...) La idea es como poder vincular a los gurises con las instituciones porque en algún momento el programa se va a ir o se va a ir de ellos porque nosotros tenemos 18 meses para trabajar con cada chiquilín, hayan logrado su meta o no” (Coordinador, Centro 9 Uru.).

La **población** a la cual está destinada la propuesta del centro se trata de jóvenes de entre catorce y veinte años que al momento de inscribirse estén por fuera del circuito de actividades formales.

“...se busca que sea una política social de cercanía, identifiquemos en qué lugar de la ciudad se ubican los jóvenes con esas características que no tienen que haber culminado el ciclo básico obligatorio de enseñanza. Una vez identificado se empiezan a buscar esos educandos que viven en esa zona, se les informa del programa, se les invita a participar y se los va informando que tiene la finalidad de que ellos tengan su horizonte a mediano plazo si se quiere porque no es tan cortoplacista la inserción educativa y/o laboral y desde el programa acompañar y fortalecer ese proceso y ayudar a sostenerlo” (Educador 3, Centro 9 Uru.).

Los estudiantes **asisten** porque quieren terminar el liceo y conocer gente. Realizan actividades de todo tipo, como paseos, juegos, charlas sobre temas de importancia, y un conjunto de cursos temáticos. Cada uno de los grupos de educandos tiene un referente en el centro con quien contar.

Hay un trabajo de construcción de ciudadanía en una población excluida y vulnerada en sus derechos. Se les lleva a conocer la ciudad y otros lugares, se les muestran los derechos, actividades y espacios que puede recorrer. Siempre acompañados por un adulto de referencia.

“Cada uno de nosotros tiene una referencia de 20 educandos, a ellos aparte de actividades grupales se le hace un seguimiento individual de situaciones vitales, asesoramiento para las prestaciones sociales, asignaciones, pensiones, mejoras o facilitarle el acceso a lo que puede ser un material para la vivienda u otro tipo de cosas que mejore su calidad de vida inmediata. También se le ofrece desde la parte social una beca de apoyo económico que no es un monto muy grande pero les permite lograr para hacer unos movimientos dentro del programa que sin ese dinero capaz que no lo puede hacer. Y se lo ofrece formar parte de un grupo que busca ser el vehículo para que puedan mejorar su calidad de vida ya sea trabajando o estudiando y se le ofrece el apoyo y el seguimiento para que eso se pueda lograr” (Educador 3, Centro 9 Uru.).

El coordinador comenta que el programa tiene tres componentes claros: uno laboral, otro educativo y uno social. El educativo y el laboral, en realidad, tratan más bien de buscar opciones para el joven en otro lado, lo central del programa es lo social.

A **nivel pedagógico**, los adultos entrevistados comentan que si bien no hay algo específico, lo que se busca es tratar de pensar las situaciones que atraviesan y que incorporen herramientas para alcanzar logros que les permitan superarse.

“...lo que se hace son proceso que le permitan ser un poco más críticos con su situación de vida, si vamos a un concepto más amplio de pedagogía es una pedagogía liberadora y emancipadora, buscar una conciencia más crítica de lo que es su situación inmediata de vida y tratar de ofrecerle los medios para que puedan

acceder a otra oferta que la estructura actual de la sociedad es la que le puede permitir tener otros ingresos, una vivienda decorosa y acceso a otros bienes materiales que en la sociedad actual es lo que más se busca obtener, ése tipo de educación es la que se busca". (Educador 3, Centro 9 Uru.).

El **recorrido educativo** parece tener algunas etapas, que según los entrevistados van desde un acercamiento inicial de mucho diálogo sobre el programa, pasando por asegurar que cuenten con todos sus documentos y beneficios sociales, hasta comenzar a delinear, en base a sus intereses, una proyección estudiantil o laboral. Una inserción y su seguimiento. Los estudiantes sostienen que **aprenden** cosas para que su futuro sea mejor, e incluso aspectos conductuales como ser mejores compañeros o compartir.

Los educadores comentan estar de acuerdo con el **reconocimiento de espacios** educativos formales y no formales, pero sostienen que aún queda mucho camino por recorrer en su aceptación. Que esté reconocido legalmente no hace a su reconocimiento social.

"Yo estoy a favor de la ENF en el sentido de que hay educandos con ciertas características que por su nivel de vida les es imposible sostener procesos educativos formales, después podemos discutir qué es formal y qué no. Les es complicado sostener cinco días a la semana un proceso tan a largo plazo pero de ahí a que se pueda reconocer la ENF es un paso muy grande. Sin embargo falta para que los empleadores, que son para lo que nosotros nos preparamos para trabajar, puedan reconocer que esos espacios no formales realmente son tan importantes como los formales a la hora de contratar un empleador". (Educador 3, Centro 9 Uru.).

Uno de los educadores comenta que "sería bueno dejar de ser el pasillo del costado". Acerca de lo que ocurre con los educandos en **la EF**, los educadores comentan que parte de los problemas son las demandas excesivas. Si se abre paso a la ayuda de la ENF se pueden conseguir mayores frutos.

"...estamos sobre demandando cosas que no corresponde, el docente ahora además de dar sus 45 minutos tiene que poder atender realidades que escapan a esos 45 minutos de clase, ahí veo la alianza exitosa entre la no formalidad y la formalidad porque nosotros tenemos la cintura y el espacios para poder hablar de esas cosas" (Educador 1, Centro 9 Uru.).

Muchas veces la EF expulsa a los estudiantes antes de que entren por cómo están vestidos, por cómo hablan, otras veces, al ser importante solo lo curricular, también los terminan expulsando porque estos educandos están atravesados por

situaciones muy complejas que ocupan su tiempo con preocupaciones. Los estudiantes comentan que dejaron de ir a la EF porque no les llamaba la atención, los aburría o tenían que levantarse muy temprano. De todas maneras se han dado cuenta de lo importante que es para ellos volver a cursar y están dispuestos a retornar. Cuando hablan de la ENF sostienen que es mejor porque los profesores les dan importancia, son menos cantidad de compañeros y hacen paseos. Los adultos confirman que se trata de un espacio de mayor integración y cercanía.

“El hecho que nosotros sabemos con quién vive, cómo es la situación en la casa, a veces sabemos si come o no y ese tipo de cosas de proximidad le generan como otra confianza a la hora de movilizar cosas también y en ese sentido creo que es lo que logramos nosotros y es lo que logra el programa llegando a la puerta de la casa”.
(Educador 2, Centro 9 Uru.).

Los adultos confirman que, en ocasiones y a pesar de las dificultades, han tenido buenas respuestas desde el sistema formal para **articular** y conversar sobre los estudiantes y permitir el reingreso a las aulas. Las instituciones formales muestran interés porque aprecian que se trabaje de otra forma con los educandos.

La **circulación y apropiación de espacios** lleva un tiempo considerable porque son jóvenes que, según los educadores, viven encerrados y con poca disposición a compartir lugares. La estrategia del centro pasa por generar actividades que partan de lo que los estudiantes quieren para que se sientan cómodos, siempre dentro de determinados parámetros de normas de funcionamiento.

Una vez que terminan el proceso no hay un **seguimiento**.

“Lo que está pensado es que en los meses previos del egreso ya se vaya trabajando como un pre egreso, no hay un seguimiento una vez que el chiquilín egresa del programa, lo que se trata es de que ese chiquilín sea capaz o tenga la fortaleza suficiente de poder resolver ciertas cosas por sí mismo y que antes no podía hacer solo pero que quede vinculado a otras redes que sean los que lo van a asesorar en otras cosas” (Educador 3, Centro 9 Uru.)

Los estudiantes dicen que los adultos del centro los ven como jóvenes capaces de salir adelante, que los apoyan y los alientan. Lo más **difícil** en el centro fue tener confianza en lo que podían hacer y lo fueron logrando con el tiempo. Por su parte, los adultos ven que los principales **problemas de aprendizaje se concentran** en la lectura y la escritura. Luego hay problemas que son estructurales y que pasan por

el bajo nivel educativo de las familias o la desvalorización de la educación por la pérdida de confianza en sus posibilidades.

“Hay muchas dificultades que ya son generacionales, hay una desvalorización de la educación para acceder al empleo. Estos últimos años se ha visto mucho que los educandos estudian menos, que hay una crisis en la educación y vos te ponés a hilar fino y ves la trayectoria educativa de los padres de esos educandos y muchos de ellos conviven con la escuela aprobada, eso es una primera dificultad para poder aprender. El ver a veces que el padre no ha podido acceder a estudios superiores ya le pone de cierta forma el freno a los educandos. Por otro lado, un desencanto con el sistema educativo, no lo ven como algo que pueda ayudar al chiquilín sino como algo que te termina echando y no porque sea un discurso armado, también lo viví y lo sigo viendo, eso con cuestiones que tienen que ver más con lo social. Después con educandos que habiendo acreditado la escuela con pases sociales son analfabetos por desuso que no pueden ni leer ni escribir y cuando se enfrentan a eso el mecanismo que tienen es la huida. Se van y ya después se hace muy difícil volver a trabajar con ellos. Problemas de lectura, escritura, muchas dificultades emocionales por estos fracasos a los que se han sometido muchas veces, madres que han sufrido crisis por maternidad que juegan mucho a que puedan retomar, lo emocional o lo afectivo cuenta porque muchas veces tienen la cabecita en otro lugar. También hay muchos que tienen que trabajar porque ya con 16 años son padres de familia entonces eso es una dificultad real que impide que una persona pueda ir al liceo de una a siete todos los días, es imposible, con un liceo que le queda a 7, 8 kilómetros de la casa. También dificultades intelectuales, algunos educandos con retardo mental, con algunos trastornos mentales que no han sido diagnosticadas hay educandos que no aprenden porque hay cuestiones a las que nosotros no podemos acceder por nuestros recursos que hace que un chiquilín no se pueda sentar y aprender en un ámbito educativo” (Educador 3, Centro 9 Uru.).

Para los adultos, los jóvenes **aprenden** a reconocer al otro, saber sus derechos y que hay adultos que se preocupan por ellos. El **vínculo** entre el adulto y el joven se busca desde el acercamiento para hacerle sentir que puede contar con su referente, que hay alguien que lo escucha y está para ayudarlo.

La **transmisión** debe darse en un clima donde el joven sienta que el adulto está para preocuparse por él. El **vínculo con la comunidad**, según los educadores, es muy bueno porque trabajan en redes con las organizaciones barriales y son bien recibidos por las familias. Se sienten cómodos trabajando, hay una buena relación y es recíproca.

Más allá de pautas generales, se trabaja a nivel personal porque las situaciones de vida son las que marcan el trabajo. Los estudiantes comentan que la forma de comportamiento se arregla al comienzo. Se realiza un acuerdo entre referentes y jóvenes para que se adapten al funcionamiento.

Los adultos comentan que pasar por el centro brinda **oportunidades** al joven desde el momento en que les ofrece reflexionar sobre su propia vida y le tiende puentes con las instituciones con las cuales debe interactuar. Los estudiantes consideran que tendrán otras oportunidades al pasar por la propuesta y esforzarse, poner las ganas de superarse y el conocimiento aprendido en los talleres.

Dentro de lo que los adultos entrevistados consideran como **limitantes** para la propuesta, mencionan un conjunto de aspectos vinculados a la estigmatizante mirada social, al desprestigio de lo educativo y las pocas posibilidades laborales para una población que muchas veces no terminaron Ciclo Básico.

“No han habido pasantías para los grises, acá tenemos pocas empresas que tomen educandos que no tienen siquiera ciclo básico entonces como que llevan naturalmente a las no formales o changas o trabajos zafrales, eso es una imposibilidad, es una amenaza y lo que hemos podido es tratar de hacer cosas nosotros desde lo laboral con los técnicos que tenemos, tratar de meter a los gurises en lo laboral al menos practicándolo desde acá.” (Coordinador 1, Centro 9 Uru.).

La pobreza estructural en la que viven los jóvenes, es considerado el **obstáculo** principal que describen los educadores.

“...es la accesibilidad a la vivienda que yo creo que algo común, educandos que viven situaciones deplorables desde el punto de vista edilicio a las que nosotros no podemos, educandos que tienen que bañarse afuera de la casa, educandos que tienen piso de tierra y que se les moja todo cuando llueve, educandos que viven en casa de tapa que ni siquiera es chapa, que no tienen para comer, educandos que recurren al consumo de sustancias como decían muchos para evitar sentir hambre entonces siente los límites que tiene el programa, situaciones en las que por más que uno reme y reme y reme no se frustra obviamente” (Educador 3, Centro 9 Uru.).

En relación a la **inserción** en otros espacios, los educadores sostienen que es difícil pero que logran en alguna empresa tener acuerdos de experiencias laborales o que continúen en alguna propuesta educativa. Más difícil aún es el **reconocimiento** de la propuesta, que solo se da a nivel local con las instituciones con las que coordinan alguna acción. Es una experiencia donde no acreditan sus conocimientos y eso complejiza su aceptación.

Sobre si ayuda a **repensarse o modificar la posición social**, depende de la situación de cada uno, de los tiempos y del entorno en el que se mueven.

“A muchos sí, creo que a todos les tocó de alguna manera, no sé del impacto. Lo ves lo que surja lo hago porque quiero para mi hija, para mí y lo van replicando con sus hijos. Otros no porque tal vez no pueden o que no es su momento o que la situación es tan desbordante en el entorno” (Coordinador, Centro 9 Uru.).

La **mirada de la sociedad** sobre la experiencia y los educandos ha ido cambiando pero ha costado mucho porque siempre está presente el prejuicio de que van a desencajar en el lugar al que vayan. Muchos tratan mal a los educandos del centro porque desconocen la propuesta. A nivel local, como pretende el programa, los adultos sostienen que sí ha tenido una mirada positiva de la sociedad porque es donde conocen la propuesta.

Centro 10 Uruguay

El centro contempla varias propuestas que van desde el **apoyo pedagógico escolar**, lugar donde se entrevistó a los educadores y educandos, otra para adolescentes, y finalmente un proyecto para jóvenes con experiencia laboral. Esta **propuesta** tiene por objetivo que los educandos sostengan la EF, terminen la escuela, se formen en actitudes que les permitan mayor integración y confianza en lo que pueden hacer.

“...lo que se busca es que el niño, niña, el adolescente, se lleven determinadas herramientas para la vida. Si bien tiene que ver con el apoyo, con el nombre apoyo escolar, se viene a complementar, en realidad lo que tiene que ver con ayudar con las herramientas educativas pero también tiene que ver con esto del convivir, del respeto, de los valores y con todo lo que tiene que ver con la apuesta del autoestima del niño, saber que se puede, decir en determinado momento cuáles son mis dificultades y ver cómo se pueden vencer esas dificultades” (Coordinador, Centro 10 Uru.).

Uno de sus educadores sostiene que lo principal es lograr hábitos y habilidades para convivir con otros.

“...yo creo que la esencia está apuntando a eso, a un espacio de convivencia donde construir nuevas formas de vincularnos con respeto, valores con alegría, Y, por otro lado, toda la parte pedagógica más concreta que es toda la parte de apoyo escolar que tiene que ver con el tema de deberes y reforzar toda las aéreas de la escuela y también, sumándole todo el aspecto pedagógico, un montón de talleres que pasan por las artes que son la plástica, la música, el teatro, el cine, la percusión, también la informática, el deporte. Entonces el chiquilín se encuentra un montón de actividades pero el objetivo principal es la convivencia, sociabilización y la parte pedagógica que pueda terminar el ciclo escolar lo mejor posible” (Educador 1, Centro 10 Uru.).

La **propuesta es definida por sus educadores como ENF** por ser más flexible que la EF, pero a su vez, se reconoce que hay puntos de encuentro en tanto buscan trabajar lo escolar. Se trabaja sobre la sociabilización de los educandos a través de la recreación, y el vínculo fundamental con las familias o referentes adultos.

“...toda la parte de sociabilización, toda la parte de recreación, toda la parte del juego, toda la parte del deporte, toda la parte de la expresión en todas sus líneas. Después tenés todo el trabajo que se hace a nivel de la familia, que ahí es fundamental el nexo que tenemos con la familia que creo que es una de las patas sumamente importantes en el proyecto” (Coordinador, Centro 10 Uru.).

El equipo interdisciplinario con el que cuenta el centro, trabaja los aspectos **sociales** pero muchas veces vuelve a empezar porque cambian los profesionales.

“A nivel social el abordaje del chiquilín cuando viene acá, además de los talleres y todo eso, hay un equipo de educadores que es interdisciplinario. Es un equipo que va cambiando lamentablemente, también estas instituciones muchas veces sufren muchos cambios de gente todo el tiempo, sea por el salario, sea por no sé qué, la gente cambia y los procesos no logran madurar.” (Educador 1, Centro 10 Uru.).

A **nivel pedagógico** cuentan con el espacio de apoyo escolar. Si bien tratan de que los deberes se realicen en las casas, los hechos los llevan a tener que realizarlos en el centro. Además, trabajan sobre determinadas dificultades que van observando. Apuesta a la convivencia, a lo humano, a trabajar en forma individualizada para tener mayor llegada a los educandos.

“...generar vínculos, construir vínculos lo más sano y humano, que uno tenga un lugar, que sea respetado, llamado por su nombre y aunque parezca sencillo eso es una gran tarea y te lleva muchos años, es muy difícil, donde no te descalifiquen, donde las chiquilinas tengan su lugar, se trabaja todo el tema de género, donde se puedan expresar, se escuchan, muchas veces los educandos no son escuchados, no son tenidos en cuenta muchas veces en su familia, hay toda una concepción de derechos que acá se intenta poner en práctica todo la perspectiva de derechos” (Educador 1, Centro 10 Uru.).

Los estudiantes disfrutan el lugar y comentan que cuentan con adultos referentes. Consideran que asistir les sirve para aprender y conocer compañeros. Las **rutinas de un día** en el centro las tienen presentes, prácticamente todos los días al llegar conversan y desayunan, luego tienen taller o apoyo escolar y luego recreación o deporte libre. A su vez, saben que pueden seguir viniendo a la propuesta mientras estén en la escuela, pero cuando egresen pueden pasar a la propuesta para

adolescentes. Manejan como expectativa alguna inserción laboral, seguir en el centro pero en otra propuesta, o ir al liceo

Los educadores entrevistados comentan que la EF es el mejor lugar para que los educandos aprendan, pero hoy los centros están desbordados de tareas y con una estructura de funcionamiento donde la presión de alcanzar determinado programa vale más que la de detenerse a que aprendan. La ven como desbordada, impersonal, lleva a que los estudiantes se aburran y no quieran ir más. Por otro lado y a pesar de su inclusión en la Ley, **dudan de que los espacios estén tan reconocidos**. Los estudiantes cuentan con un conjunto de beneficios si van a la EF pero no por ir a la ENF, entonces hay diferencias, no se reconocen en el mismo plano.

Los adultos también comentan que no ven una preocupación en los adolescentes y sus familias por ir a la educación media, salen de primaria y ven la secundaria como un problema, como un lugar donde van a pasar mal.

“Yo te diría que no encuentran, o que le está pasando a los docentes que se encuentran sin herramientas para poder llevar a cabo las clases, que tienen esto de lo formal y de lo cuadradito, están encima y hay determinado requisitos que pasan por ellos. Por eso no logran en realidad conquistar al chico, no logran enamorarlos de determinadas cosas, no logran buscar los intereses de ellos (...)” (Coordinador 1, Centro 10 Uru.).

Para los estudiantes la escuela es un lugar que se divide entre el aburrimiento y la diversión. El centro de ENF es más divertido porque trabajan menos, hay recreación y no están siempre con el maestro. Para los adultos, el **centro educativo**, a diferencia de la EF, les brinda a los estudiantes una propuesta de mayor cercanía y valoración personal, les hace sentir que importan, que son queridos. A su vez, el hecho de que eligen asistir al centro, no están obligados como en la escuela, ya coloca al educando en otro lugar. Le permite asumir la responsabilidad de elegir ir, de ir porque quiere.

“...los educandos que vienen acá, a diferencia de la EF, vienen porque les gusta, porque quieren, porque eligen. Muchas veces la EF o la escuela o el liceo son obligados por la familia. Los que vienen es porque les gusta, ahí está el primer ejercicio que es la libertad del sujeto aunque sea niño o adolescente, elige venir, elige tal cosa y tal otra. Eso yo creo que no es menor y hace que sume mucho a

favor (...) No lo ven como una escuela o un liceo, lo ven como una casa o un lugar donde se desayuna, se juega, se hacen talleres que están buenos, ellos eligen algunos talleres, otros no, pero mayoritariamente a los educandos les gusta venir” (Educador 1, Centro 10 Uru.).

Articular el trabajo parece una tarea muy difícil de lograr y que depende de qué director esté, de qué maestras sean las involucradas, depende de la escuela y la voluntad de las personas. Los educadores consideran que la escuela no atiende correctamente los procesos de aprendizaje porque muchos de los educandos que acompañan desde el centro de ENF terminan primaria sin saber leer ni escribir. Allí hay un nivel de articulación entre lo formal y lo no formal, con el objetivo de acompañar el proceso del estudiante.

“...se trabaja también con las escuelas, se hacen visitas a las escuelas, entrevista, se trabaja con las maestras comunitarias, en fin un montón de cosas de acercamiento con la escuela para intentar que el chiquilín haga ese recorrido escolar lo mejor posible” (Educador 1, Centro 10 Uru.).

Los educandos entrevistados afirman ser **acompañados** por parte de los educadores en lo que hacen tanto en el centro como en la escuela, principalmente por la maestra del centro. Comentan que les hablan sobre cómo comportarse y lo que tienen que hacer, además de trabajar con la tarea. Si bien hay diferentes respuestas, la mayoría menciona que en la escuela los adultos no les preguntan por lo que hacen en el centro.

Cuando terminan la propuesta, previa preparación de egreso, se los vincula con otro programa del centro. Los que no eligen seguir en ese programa no cuentan con **seguimiento** posterior. De todas formas, la mayoría continúa con una propuesta para adolescentes y los siguen viendo en el centro.

Cuando se preguntó por las **dificultades**, los educadores mencionaron la poca capacidad para concentrarse, el alto nivel de inquietud que obstaculiza la concentración necesaria para aprender, habilidades de convivencia y los hábitos o buenos modales. Los **aprendizajes** principales que alcanzan están vinculados a habilidades sociales y valores de convivencia. Luego, con el trabajo individualizado, se pretende ir haciendo un proceso que no se generaliza, sino que

se trabaja sobre lo que cada uno necesita. A su vez, hay un esfuerzo importante porque adquieran las herramientas básicas de lengua y matemática.

“...aprenden reglas de convivencia, aprenden hábitos, tratamos de respetarnos entre todos, tratamos de enseñar valores que me parece que es lo más importante, y bueno, después con respecto a lo curricular tratamos que aprendan mínimamente lo básico, las operaciones básicas, lengua. Tuvimos casos de que niños no leían en sexto de escuela, no leían y bueno tratamos de que por lo menos logren salir escribiendo, leyendo” (Educador 2, Centro 10 Uru.).

Por su parte, los estudiantes comentan que lo que **aprenden** es a portarse bien y a compartir, y que tanto lo que les resulta más difícil como lo que les gusta más, está vinculado a las materias escolares: matemática, ciencias, lengua. Los adultos entrevistados mencionan que trabajan el **vínculo** desde la cercanía de un referente para un conjunto de educandos. A su vez, la **transmisión** se busca desde el diálogo y el reconocimiento del esfuerzo y las capacidades del educando. Se les ofrece un **lugar de referencia**, de acompañar los procesos y las etapas de los educandos.

Tanto estudiantes como educadores comentan que hay actividades puntuales donde las **familias** van al centro, o momentos en los que los educadores del centro van a los hogares. Es un centro que intenta volcar su trabajo en la comunidad donde es reconocido.

En cuanto a la **elaboración del programa**, actividades y los espacios de participación, los estudiantes mencionan que nunca hay lugar para que propongan. En cuanto a lo **normativo**, los adultos comentan que se va trabajando día a día, se tienen un conjunto de normas naturalizadas pero que deben actualizarse porque los educadores cambian muy a menudo.

Los adultos entrevistados coinciden en que el solo hecho de asistir a un lugar donde los educandos son valorados y queridos genera aprendizajes y **oportunidades**.

“Mira yo creo que estar en un lugar más allá del aprendizaje que pueda tener, tener un lugar donde el centro son ellos y ser queridos por el resto es el mayor aprendizaje, el sentirse valorado, el ser parte del soy importante, puedo tomar determinadas decisiones, puedo opinar, en que me hagan ver cuáles son mis actitudes, en qué lugar puedo yo ir” (Coordinador 2, Centro 10 Uru.).

Los educandos entrevistados consideran que lo que aprenden les sirve para otros lugares, principalmente para la escuela y para salir adelante en algún trabajo. No visualizan dificultades en su inserción en otros espacios. Sobre los **límites** de la propuesta, los educadores comentan que uno de los principales es lograr la inserción de los estudiantes, una vez que egresan, en un liceo. Otro límite es su condición de dependencia del Estado por tener un convenio, lo cual limita las posibilidades por perder capacidad de decisión.

“Si el límite está también ajustado, hay dos variables también hay que ser realista. Una es que es un convenio, un convenio con el estado, una política pública está totalmente direccionada y dirigida, el convenio tiene un formato, un protocolo, tiene una supervisión, tiene un montón de características que hay que cumplir”
(Educador 1, Centro 10 Uru.).

Algunos límites que también se mencionan tienen que ver con las posibilidades económicas, el contar con algunos profesionales, lograr un trabajo interdisciplinario. Por otro lado, para los adultos los educandos encuentran **obstáculos** al querer participar de otros espacios, algunos vinculados a lo económico y sus posibilidades de costear la actividad que eligen, otros a la baja vivencia ciudadana, el desconocimiento de lugares, el no saber cómo participar. La discriminación que sufren también se convierte en un problema.

“...desde donde viven, nacen, las ideas que se tienen, yo que sé, si hay muchas discriminaciones, mucha violencia, esas cosas son obstáculos, poca tolerancia en las instituciones, en las escuelas” (Educador 3, Centro 10 Uru.).

Algunos de los estudiantes quieren seguir estudiando y otros no, muchos están condicionados en sus posibilidades de inserción una vez que egresan del centro educativo. Las posibilidades concretas de insertar a los estudiantes en un lugar están condicionadas a seguir la propuesta en el mismo centro pero en otro proyecto, o conversar con las familias sobre las posibilidades del chiquilín.

En cuanto al **reconocimiento** de lo que aprenden los estudiantes en el centro, los adultos afirman que las familias sí lo expresan, pero que las instituciones escolares no siempre lo hacen, depende de quién esté a cargo. Los adultos entrevistados sostienen que pasar por la experiencias ayuda a **repensar el lugar social** de cada uno de los educandos porque tienen instancias donde reflexionan sobre lo que les

ocurre, sobre el barrio y sus posibilidades. Acerca de la **mirada que la sociedad** imprime sobre los educandos y el centro educativo no hay muchas opiniones, pero sí que la comunidad cercana es la que mejor mirada tienen sobre ellos. Algunos afirman que la sociedad en su conjunto mira a estos estudiantes como los pobres que vienen a que los ayuden.

5.2 Experiencias extraescolares, el vínculo con la educación formal y la profundización democrática

Salvo aquellas propuestas que se han desarrollado centralmente y donde los gobiernos han puesto mayor energía, a menudo es difícil contar con información acerca de qué se tratan las propuestas, cómo se organizan, quiénes toman las decisiones, qué recursos tienen, qué lugar ocupan los sujetos, en qué consiste el recorrido educativo, qué resultados o aprendizajes obtienen y de qué manera las personas y la sociedad encuentran que tienen sentido, en definitiva, qué espacio ocupa esta experiencia en el conjunto de los acontecimientos del individuo.

Dar cuenta de estas y otras experiencias, educativas o no, implica, al menos, tener presente los cambios culturales y el impacto en los contextos en los que viven los educandos. Hay que reconocer, actualmente, que cambia la forma de dar cuentas de experiencias educativas porque se trata de un contexto donde “La relación social ya no se establece entre ciudadanos que comparten una historia, sino entre consumidores que intercambian productos (...) Los pobres son extranjeros en este mundo de cosmopolitas. Y ser extranjero del mundo es caer fuera de la humanidad” (Lewkowicz, 2012: 34-35). Esta nueva forma de pensar, parece llevarnos a un momento donde las instituciones creadas por el Estado generan cierta incomodidad y malestar: exigen nuevas formas de pensar. Como sostiene Lewkowicz (2012), cuando las instituciones son los únicos lugares que ofrecen una subjetividad, una pertenencia, el riesgo es estar por fuera. Aún hay muchos jóvenes que están por fuera de las instituciones formales, o vinculados, pero en los límites de la expulsión, sin posibilidad de lazo social en espacios comunes. Panorama que recuerda cierta ficción armada sobre lo institucional, asumida pero

no aceptada, donde “(...) todos los docentes saben que no a todos los alumnos les irá bien, y sin embargo hacen como si a todos les pudiera ir bien (...)” (Dubet, 2002: 59). Lo formal entra en una contradicción de la cual aún no ha podido salir, y ante la cual una y otra vez genera estrategias de defensa, que tienen que ver con ser un lugar para todos pero tener que calificarlos y seleccionarlos. Un lugar al que van muchos y a veces no se conocen, o pasan desapercibidos.

A su vez, los diversos diagnósticos (INE, 2015) muestran que existen serias dificultades para superar la pobreza, mucho más en población infantil y adolescente, a pesar de los esfuerzos económicos del Estado y el desarrollo de políticas sociales. Los niveles socio-económicos y la posibilidad de tener experiencias educativas, escolares o no, a temprana edad, inciden –aunque no los determinan- en los aprendizajes. La educación extraescolar actúa en diferentes contextos de pobreza, marginación, vulneración de derechos, con una población que sufre altamente las problemáticas sociales y que corren riesgos de desvincularse de lo formal. Por lo tanto, estas experiencias extraescolares pueden constituirse en una red de contención paralela o un modo complementario de educación y abordaje social, una alternativa, un lazo con lo escolar, con los responsables de los estudiantes y la sociedad.

La educación pública supone y se constituye en un lugar de transmisión de cultura, de encuentro entre generaciones, un espacio de reconocimiento de identidades. Pero también puede serlo de imposición de identidades y disciplinamiento. Los educadores dieron testimonio de la necesidad de ampliar el sistema educativo, de tener una escuela abierta y en permanente diálogo, de contar con un Estado que asegure el movimiento de los estudiantes y construya un lugar más amplio para que circulen.

Los estados nacionales, que basaron su economía en el liberalismo burgués, conformaron sistemas educativos encargados de transmitir los modos de pensar y de comportarse que debían adquirir los sujetos en una sociedad. De este modo se podría asegurar estabilidad social, evitar fracturas y conflictos que pongan en

riesgo el dominio del mercado en manos capitalistas. Durante mucho tiempo se mantuvo la imagen de una sociedad que contaba con una escuela para todos, creadora de oportunidades y justicia. Una lógica que parece desgranarse en los relatos que nos ofrecen los entrevistados. Aparece la evidencia de un conjunto de la población que no ha tenido lugar en lo escolar, incluso generaciones anteriores, y que, a pesar de la presencia de otros lugares y buenas intenciones, las mejoras no alcanzan para incidir enérgicamente en el camino hacia mayor justicia e igualdad. Estos cuestionamientos sobre los fundamentos en los que se sostiene el sistema educativo moderno vigente (selectivo y excluyente aunque potencialmente democrático) y la reproducción de las desigualdades culturales, sociales y económicas, confirman la necesidad de reflexionar críticamente acerca de cuál es la educación que tiene nuestra sociedad.

Las experiencias visitadas muestran como espacios educativos como la escuela o los destinados por estos centros, no son más una promesa para los educandos de un futuro mejor, sino que necesitan sentido y pensarse en el presente. Se piensan cotidianamente porque están habitados por las nuevas generaciones y porque muchas de las respuestas que se tenían para enfrentar lo que sucedía no parecen ser oportunas. Un espacio donde asisten todos no puede resultar hostil como muestran varios de los relatos recabados. Las situaciones que se viven en los centros educativos están obligando a quienes los habitan a poner un pie diferente, un sentir que vaya más allá de las expectativas, incluso a suspenderlas para abrir camino a la creatividad pedagógica para generar nuevas formas de estar en los centros.

Capítulo V

6. Algunas premisas desde dónde mirar el sistema educativo

El primer aspecto a considerar, y como se dijo anteriormente, es que se parte de la idea de que **la educación es un concepto irreductible a lo escolar** y que se compone de espacios y de toda acción que busca transmitir una parte de la cultura

heredada. Por lo tanto, pensar educación desde este marco es hacerlo sobre los espacios educativos amplios como lugares donde los individuos tienen un lugar y la vivencia democrática puede presentarse en condiciones de igualdad para que puedan adquirir, por ser un derecho humano, el bagaje cultural necesario para su participación en la sociedad. El segundo, es reconocer que **existen alternativas** tanto al sistema escolar selectivo que heredamos (basado fundamentalmente en la repetición o la expulsión) y que insiste en quedarse tomando otras formas, como a la disposición y el lugar que ocupan los sujetos en los centros educativos en cuanto a sus posibilidades de aprender. Un tercer elemento a tener en cuenta, es que **se pretende interpelar el sistema educativo en su conjunto**, amplio y articulado según las normativas, pero que continúa utilizando instrumentos de selección que determinan condiciones para los sujetos dentro del binomio exclusión-inclusión. En cuarto lugar, pensar el sistema educativo, los espacios que lo componen, sean escolares o extraescolares, como generadores de **espacio público**, como el lugar común en el que se encuentran los sujetos en las condiciones más democráticas posibles, entendiendo esta última no en relación a la igualdad de oportunidades, sino de condiciones (para aprender) y de posiciones (en tanto lugar que ocupa). A su vez, reconocer que el proyecto educativo moderno que nació y se desarrolló tanto en Argentina como en Uruguay, lo hizo sobre la idea de un **proyecto conservador** que intentó reproducir y mantener las posiciones sociales.

Por lo tanto, opciones y estrategias alternativas, como posiciones contrahegemónicas en tanto los actores ponen en cuestión el orden actual, es un camino al que no debería renunciarse. Supone la difícil tarea de no renunciar al acto educativo en contextos complejos e individuos castigados, y discutir la educación en términos de derecho de los sujetos, y no como resguardo de quienes ven peligrar su posición y cuestionan la condición igualadora del sistema educativo. Mucho más en momentos donde la evaluación estandarizada reducen la discusión educativa a resultados iguales en contextos muy diversos.

Es importante pensar que la educación no comienza, por ejemplo en Argentina y Uruguay con Sarmiento o con Varela, sino que es inherente a la humanidad como proceso a través del cual se asegura la transmisión del patrimonio cultural. Lo que sí comienza a gestarse a principios del siglo XIX es el sistema educativo moderno escolar, que reduce la educación a escolarización validando solo los aprendizajes que suceden en las aulas que pertenecen a las instituciones formales creadas. Un sistema que avanzado el tiempo de su creación ha mostrado virtudes y defectos, luchas de poder y por el saber, prestigio y desacreditación. En esa disputa es que puede encontrarse la necesidad de recrearlo sobre nuevas realidades.

6.1 Experiencias educativas, contexto, propósitos y recorrido educativo

¿Cuáles son las percepciones que tienen los involucrados sobre las experiencias extraescolares, los propósitos que persiguen a nivel social y pedagógico y sobre el recorrido educativo ofrecen?

El siguiente abordaje corresponde a la **dimensión 1 de análisis: impresiones construidas sobre la experiencia educativa**, y contempla: propuesta del centro, población atendida, motivo de existencia en el lugar y de asistencia de los estudiantes, propósitos sociales y pedagógicos, y recorrido educativo por el centro.

Los **centros surgen** para dar respuesta a una demanda de la **población** o emergencia de la zona, donde la situación económica los ha dejado en los márgenes de la ciudadanía y sin contención. Zonas con escasas propuestas o desbordadas, en las cuales muchos de los educandos han dejado de asistir. Es importante recordar que, tanto en Uruguay como en Argentina, la última década del siglo XX se vio afectada por el ingreso de las propuestas y del discurso neoliberal que obstinadamente intentó llevar adelante reformas educativas basadas en políticas de equidad, donde el educando era visto como un desigual, pobre, al que se le debía ofrecer la cultura hegemónica. “El discurso neoliberal global, hegemónico, plantea a la educación como una “intervención” sobre la persona, sobre su vida. Se trata de una posición política inscrita en la lógica del control

poblacional” (Núñez, 2015:11). Esto es acompañado de un notable vaciamiento cultural y de procesos de privatización del conocimiento. A su vez, entre el 2000 y el 2002, ambos países y gran parte de la región vieron elevar sus índices de pobreza, vulneración de derechos y avanzaron rápidamente procesos de desintegración y fragmentación geográfica y social.

Todos atienden **población** vulnerada en sus derechos sociales y culturales, inmersos en la pobreza y provenientes de la zona donde se instala el centro educativo. “El hecho de que la mayoría de los niños y niñas fuesen pobres a principios de los noventa inaugura una década de despojos de los derechos sociales y políticos acumulados durante el siglo” (Redondo, 2013: 11)

Es importante señalar que estos centros educativos, a diferencia de las instituciones formales, tienen un cupo de estudiantes autorizado por los organismos que financian las propuestas. Son propuestas que se vinculan al Estado, en general reciben financiamiento, por lo que quedan sujetas a las posibilidades y orientaciones que reciben. Guarda diferencias con la pedagogía popular: alternativa al modelo hegemónico del sistema formal que denuncia como burocrático y rígido.

Estas propuestas se instalan para reinsertar a los niños y jóvenes en el sistema formal, aportando propuestas que ofrezcan espacios donde puedan estar los educandos, aprender normas de convivencia, brindarles herramientas para integrarse y alimentarse.

Estas experiencias dan algunas pistas para pensar el acto educativo desde el vínculo pedagógico, con sujetos de educación y no compradores, consumidores o usuarios de un servicio, como ejemplifican varios de los entrevistados. Las propuestas que se describen tienen sentido en función del vínculo que se genera entre personas, un vínculo que surge de la necesidad de un encuentro educativo y de la apuesta al reconocimiento y a una expresión cultural.

Los centros educativos seleccionados, según los entrevistados, tienen **propuestas** que brindan un conjunto de talleres de diversa índole junto al apoyo escolar, con

impronta integradora de trabajo en sociabilización y hábitos de convivencia. Algunas consideradas ENF, otras educación comunitaria, popular, social o inclusiva, funcionan con los siguientes propósitos: *brindar apoyo escolar para que los asistentes sostengan las propuestas de EF, lugar donde muchos han vivido situaciones de fracaso o expulsión; alimentación y asistencia en documentación y trámites; talleres recreativos y de oficios para quienes atienden población joven; trabajo integrador en tanto buscan generar hábitos de convivencia, respeto y reconocimiento de derechos.* Los estudiantes confirman estos datos y resaltan la oportunidad de realizar actividades lúdicas y deportivas. Son propuestas que buscan pensarse sobre quienes asisten, por lo tanto, no tienen procedimientos demasiado estandarizados, sino más bien flexibles.

Ahora bien, esta forma de trabajar se encuentra como parte de la implementación de políticas de inclusión e inmersa en una paradoja: ***funcionan bajo la idea de volver a colocar al estudiante en un formato que selecciona y excluye a través de dos mecanismo muy prácticos: la repetición y la sanción;*** si la reacción implica incluir en un sistema que ofrece estas respuestas los resultados no parecen ser alentadores. La primera respuesta del sistema formal al constituirse y legitimarse, fue buscar integrar a todos los educandos en las escuelas; una segunda respuesta consistió en enseñarles lo mismo a todos y hoy en día se intenta contemplar en las propuestas los intereses de los estudiantes. Cuando se presentan estos supuestos como posibles soluciones a los problemas educativos se puede caer en el apuro de adherir a ellos rápidamente. Pero a grosso modo, y sin desconocer la existencia de otros, presentan dos problemas: por un lado, ninguno se piensa sobre la posible alteración del formato escolar actual que continúa intacto y en plenitud de sus fundamentos naturalizados, más allá de algunas variables que aparecen, ni sobre la posición que debe ocupar el docente, tanto en relación con el saber cómo con los estudiantes en los centros educativos. En segundo lugar, porque “(...) la inclusión no es una lógica de la que podemos esperar que resuelva el problema de los excluidos, pues lo primero se encuentra ya hace mucho tiempo presente en lo segundo. Toda exclusión, planteado en otros

términos, incluye al excluido o excluye incluyendo” (Galende, 2011: 55). Es decir, esfuerzos importantes de trabajar sobre lo extraescolar, articular espacios, terminan en una encrucijada: el estudiante que retoma lo escolar, un lugar selectivo; o se genera una inserción laboral de bajo impacto en relación a quienes sí logran culminar sus estudios formales.

Queda intacta la cultura selectiva y de éxito condicionado solo para algunos, se reproduce una y otra vez un proceso de enseñanza vinculado a un conjunto de logros académicos que se deben obtener a determinada edad. Las expectativas de estos logros están plenamente fijadas de ante mano por lo que cada educando queda expuesto y determinado. Los estudiantes que no se adaptan son expulsados o castigados a través de sanciones que atrasan su recorrido educativo. Una sanción general se instala sobre el individuo: la sociedad lo caracteriza como incapaz. Así se ha visto a los pobres desde la década de los '90, en las políticas educativas basadas en la equidad y programas focalizados. “La mirada al pobre en cuanto “peligro social” y anormal, incorregible, asocial y “bárbaro” hace de la escuela un nuevo espacio de control, vigilancia y mantenimiento del *satus quo*” (Bolton, 2013: 51).

Los gobiernos exponen e imprimen sobre estos procesos políticas educativas caracterizadas por el binomio inclusión-exclusión que determina un tipo de sujeto para un formato pensado a priori, pero no compromete formatos o variaciones para quienes llegan a los espacios. El proceso de homogenización continúa bajo otros términos y a pesar de los intentos que imprimen estas experiencias para que los estudiantes sostengan la EF: **se piensa un sujeto para un formato que impone la transmisión de una sola cultura e impide el ingreso de lo diferente, de otras expresiones culturales.** Así es posible adecuarse a los nuevos postulados acerca de intensificar la medición de aprendizajes¹² y no estimular la evaluación como proceso de aula. Se trata, en definitiva, de acomodar una vez más a los estudiantes expulsados en la misma estructura institucional.

¹² Ver: <https://www.oecd.org/edu/school/47871357.pdf>

Los **principales motivos** de asistencia se repiten en todas las respuestas que ofrecen: para divertirse y aprender. Estar en el centro es mejor que estar en las casas, donde están solos y se aburren. Tienen el deseo de terminar la escuela, el liceo o prepararse para un empleo. Es una población que ha sido destituida, y “Ser excluido es no tener conciencia de ciudadanía (porque se la han quitado o se la niegan), vivir en situación de vulnerabilidad, con ausencia de un tejido social sólido (...) Es vivir una condición de desafiado...” (Bolton, 2013:42).

En cuanto a los **objetivos sociales** que se proponen los centros, todos cumplen con servicio de alimentación y asesoramiento de trámites y construcción de ciudadanía en el reconocimiento de derechos y conocimiento de servicios locales. Las experiencias extraescolares aparecen como enlaces entre el educando y la EF. Un grupo menor de centros, además de atender los aspectos señalados, también apuestan a la construcción de vínculos y la integración entre educandos, las familias y la comunidad.

Las respuestas sobre cuál es **la propuesta pedagógica** se basan en proponer actividades para ejercitar lo que los educandos trabajan en la EF. Los centros tienen una propuesta de apoyo escolar y sostienen que es más flexible porque no tienen exigencias de tiempos para cumplir un programa escolar. Si bien los deberes intentan dejarlos como tarea de hogar para promover el vínculo con las familias, terminan haciéndolos en los centros. Esto también se debe a la exclusión de los educandos de la EF, repitencia, abandono, expulsión, fracaso. “...generan una dinámica de incluidos y excluidos, una sociedad dual con profundización de las brechas sociales” (Bolton, 2013:42). Los centros priorizan que no queden relegados y excluidos y atienden lo más urgente: los deberes.

Todos los entrevistados coinciden en que las propuestas de los centros educativos en los que desempeñan sus funciones, tienen un abordaje social y educativo, pero fundamentalmente social. Es donde más deben poner el foco, por la ausencia de hábitos e integración. Lo pedagógico muchas veces queda restringido al apoyo escolar, aunque se complementa con los talleres.

Los **recorridos educativos** de los estudiantes por los centros de educación extraescolar, por lo general dependen de su recorrido por lo escolar. Es decir, se agrupan en edades y asisten hasta terminar la propuesta de EF. No se trata de grados, sino de grupos que contemplan chicos y grandes. Dos centros uruguayos arman las propuestas en función de las situaciones de los educandos que se incorporan a las propuestas. Todos egresan en algún momento, pero, uno de los centros argentinos cuenta con una propuesta diferente: los educandos que culminan, pueden seguir vinculados a la propuesta como colaboradores dirigiendo talleres para los más pequeños. De esa forma continúan vinculados al centro y la población que asiste.

Argentina		1			
Centros	Códigos	Propuesta y recorrido educativo	Motivos de asistencia	Población	Social y pedagógico
1	Adultos	Educativa y ENF. Acompañar desde lo cultural y afectivo. Duplas pedagógicas. Grupos por	Se sienten escuchados y acompañados.	Pobres de la zona.	Social: reflexión sobre situaciones y derivación de casos complejos. Pedagógico: trabajo colectivo en talleres.
	Estudiantes	Talleres y actividades recreativas.	Talleres y juegos	De la zona.	No corresponde
2	Adultos	ENF, acompañar, dispositivo personalizado vinculado a la salud. Propósito: inclusión.	Aprender.	Población de la zona escolarizada y vulnerable en sus derechos.	Social: respuestas sobre demandas en salud o familiares. Pedagógico: apoyo escolar con seguimiento de la EF.
	Estudiantes	Apoyo escolar y talleres. Grupos por edad y cercanos en el nivel educativo.	Es divertido y les sirve para la escuela.	De la zona	No corresponde
3	Adultos	Apoyo escolar.	Necesitan acompañamiento escolar.	Pobres de la zona.	Social: derivan a mesas técnicas. Pedagógico: apoyo escolar
	Estudiantes	Tareas y deportes. Grupos por grado escolar.	Los mandan desde las clases o porque no tienen otro lugar para estudiar.	De la zona	No corresponde
4	Adultos	ENF. Integrador y de contención, flexible, brinda alimento y talleres. Grupos por edades.	Ausencia familiar impide acompañamiento.	De la zona, desde que nacen hasta los 18 años.	Social: alimentación, seguimiento a las necesidades. Pedagógico: apoyo escolar a través del juego.
	Estudiantes	Talleres y apoyo escolar.	A pasarla bien, jugar y aprender.	De la zona	No corresponde
5	Adultos	EF y ENF. Comedor y centro educativo.	Educarse.	Desde niños a adultos.	Social: alimentación, respeto y solidaridad. Pedagógico: apoyo escolar combinando actividades con el juego.
	Estudiantes	Talleres. Aprenden a respetar.	Actividades atractivas: murga, deportes.	De la zona.	No corresponde
Uruguay	Dimensi	1			
Centros	Códigos	Propuesta y recorrido educativo	Motivos de asistencia	Población	Social y pedagógico
6	Adultos	Educación popular. Flexible y con apertura a la familia. Recorrido por grupos por edad.	Para hacer los deberes y superar dificultades.	Marginal de 3 a 14 años de edad.	Social: atender a educandos y familias en sus problemas, que conozcan los servicios. Pedagógico: disfrute a través del juego en forma grupal. Seguimiento escolar.
	Estudiantes	Apoyo escolar y talleres.	Pasan bien, juegan, no se aburren en sus casas.	De la zona.	No corresponde
7	Adultos	ENF: con micro proyectos y grupos por edades. Desarrollar autonomía. Grupos por edad.	Para seguir la EF y hacer talleres.	Marginal de la zona de 6 a 13 años de edad.	Social: atención y alimentación. Pedagógico: apoyo pedagógico
	Estudiantes	Talleres y actividades deportivas.	En la casa no se pueden quedar, pasan bien.	De la zona.	No corresponde
8	Adultos	ENF. Terminar la EF o insertarse laboralmente.	Terminar estudios formales.	Jóvenes que no estudian ni trabajan.	Social: derechos y conductas para sostener las propuestas. Pedagógico: conocimientos generales, talleres y pasantías laborales.
	Estudiantes	Talleres y apoyo a la EF.	Retomar estudios.	De la zona.	No corresponde
9	Adultos	ENF. Terminar la EF o insertarse laboralmente. Hay etapas por las que pasan los estudiantes	Terminar estudios formales.	Jóvenes que no estudian ni trabajan.	Social: construcción de ciudadanía, derechos. Pedagógico: trabajo sobre situaciones de los estudiantes
	Estudiantes	Talleres y apoyo a la EF.	Retomar estudios y conocer gente.	De la zona.	No corresponde

¿Qué miradas tienen acerca del sistema educativo que articula ENF y EF y sobre cómo se implementa?

La dimensión 2 trata de las percepciones sobre la ampliación del sistema educativo y el grado de articulación que ofrece la propuesta educativa. Incluye el sistema educativo ampliado y la EF, la educación extraescolar o ENF, la articulación entre ambos espacios, la apropiación de espacios educativos y el seguimiento a los educandos.

Con respecto al **reconocimiento de espacios educativos** en las leyes de educación y reglamentaciones vigentes, los educadores coinciden en afirmar que es un proceso lento pero justo, en tanto valida un conjunto de esfuerzos que se vienen realizando hace mucho tiempo, propuestas y centros que se hacen cargo de fallas del sistema, tanto a nivel educativo como social. En general coinciden en que falta mucho para que sea un reconocimiento real en términos de igualdad con la EF, porque aún no se validan los aprendizajes, los beneficios solo se adquieren si se asiste a la EF, y la inserción laboral es menos probable si solo se recorren espacios no formales.

A su vez, el diagnóstico sobre lo que ocurre con la **EF** es similar: hoy las instituciones escolares están desbordadas, no acompañan los cambios socio-culturales, hay una masificación que no permite la atención del educando, despersonalización y ausencia de contención, se torna aburrida, no modifica prácticas de enseñanza, está apurada por el programa, expulsa y no da a vasto. "... la masificación ha transformado las reglas del juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno" (Dubet, 2011: 46). Por eso, "Comprender lo social y su relación con lo educativo incluye contar con otras categorías de análisis con las cuales aquello que se presenta como límite para la tarea de educar sea problematizado para modificar el punto de vista" (Redondo, 2011:22). Si no hay una familia detrás del educando no sostienen la propuesta, hay un agotamiento provocado por estas causas y por la desvalorización de lo educativo. De todos modos, muchos de los educadores

reconocen que la escuela sigue siendo el mejor lugar para las generaciones nuevas por su condición de aceptar a todos y transmitir el conocimiento.

Los estudiantes no son tan pesimistas, pero se reparten entre quienes consideran que la institución formal es aburrida, en tanto hace trabajar y se torna difícil, sin demasiada voluntad de los adultos para explicar lo que no entienden; y quienes consideran que es divertido el recreo, estar con otros compañeros y hacer deporte. Algunos estudiantes pasan bien y tienen interés en aprender, otros van porque los obligan.

Los rasgos distintivos aparecen cuando se observan las respuestas sobre qué ocurre con estos mismos educandos en las **experiencias extraescolares**. Allí los adultos coinciden en el diagnóstico y manifiestan que se trata de lugares con un trabajo más personalizado, individual, donde el educando es un sujeto de derechos, tiene una identidad y se respeta. Al tener una propuesta flexible porque no tiene un programa que seguir y se adapta al estudiante, admite las diferencias entre las personas, ofrece más tiempo para demostrarle al educando que importa, que tiene un lugar donde es escuchado y donde puede decir lo que piensa, hay más tiempo para demostrarles afecto. Afirma Redondo (2011) que “...muchos problemas vinculados al fracaso escolar y a la discontinuidad de las trayectorias escolares pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas que no necesariamente se centren solo en los dispositivos escolares” (22). Los estudiantes entrevistados, en general, realizan las mismas afirmaciones. Se trata de un lugar más divertido porque tienen talleres y recreación con deporte, los atienden de forma más personalizada, son menos, están los amigos del barrio, pasan bien. Hay espacio para jugar, se trabaja menos pero les explican más veces.

La siguiente tabla muestra las diferentes percepciones de los involucrados en torno a la dimensión 2 de análisis y se pueden observar en forma comparada.

Argen	Dimensi	2			
Centr	Códigos	Sistema Educativo Formal	Experiencia extraescolar	Articulación	Seguimiento
1	Adultos	El reconocimiento no existe en los hechos, la EF no legitima lo ENF y no reconoce su aporte. La EF está desbordada, expulsa y	El estudiante tiene un nombre, un lugar, un potencial. Hay una mirada más integral del sujeto y	La EF no conoce lo que ocurre en el centro extraescolar, no legitiman lo que trabajan. La relación	Solo se sigue contacto por el barrio. Pocas acciones,
	Estudiantes	Pasan bien. Los docentes de la escuela preguntan por lo que hacen en ENF	Pasan bien, los retan menos.	Saben que los educadores van a la escuela a preguntar cómo les está yendo	Comentan no saber nada.
2	Adultos	El reconocimiento permite acercamiento y le da a la ENF mayor preponderancia. La EF está pensada para otro tiempo, un solo formato para realidades muy diferentes, excluye.	Más personalizado, se conoce más a los estudiantes y se trata de que no abandonen la EF.	Articulan en la mesa técnica de la zona, tienen comunicación directa vía teléfono. Algunas escuelas colaboran (las del barrio) otras no, al interés van	Se da dentro de la experiencia. No saben si otra institución se hace cargo.
	Estudiantes	Aburrida para unos y para otros no. Mucha tarea y tiempo. Les gusta ir por recreo y amigos.	Agrada más porque los atienden de forma más personalizada, les ayudan a pensar la tarea	Apenas reconocen haber visto algún educador en la escuela. En la escuela no les preguntan si van al centro ni qué hacen	No hay seguimiento para los estudiantes.
3	Adultos	El reconocimiento es progresivo y positivo. La escuela viene integrándose a actividades no formales. Los estudiantes se pierden en la EF.	Es flexible y permite adaptar la propuesta a los estudiantes.	La EF pide a las familias que llevan a sus hijos al centro extraescolar. Se comunican a través del cuaderno o de visitas. Depende de la escuela, aunque hay cierto abandono.	Continuar apoyo durante la secundaria. Solo experiencias, nada generalizado.
	Estudiantes	A algunos les gusta ir más que nada al recreo y a educación física. A otros no les gusta porque deben levantarse temprano.	Algunos prefieren ENF porque les explican más veces. Otros la escuela porque hay recreo.	No hay desde ningún lado.	no hay seguimiento para los estudiantes
4	Adultos	El reconocimiento es importante porque ya son parte de la sociedad. Los trabajadores no son reconocidos. EF siempre aburrida, los que no son acompañados por su familia	ENF es más individualizada.	Hay interés y desde hace un tiempo se han acercado más. Van de un espacio al otro averiguando por los estudiantes e intentando	Durante la propuesta.
	Estudiantes	Aprenden y estudian. Pasan bien.	Es más divertida, hacen las tareas, aprenden y se divierten más	No hay nada, solo van cuando uno se porta mal.	No hay seguimiento para los estudiantes.
5	Adultos	No puede con todo lo que tiene.	Es personalizado.	Ha ido mejorando pero aún es difícil porque no los reconocen como educadores. Depende del director.	Durante la propuesta, no después
	Estudiantes	Van porque los padres los obligan. Comentan que es un complemento de la ENF.	Se conocen todos, es con amigos y sirve para mejorar en la EF.	No van mucho pero sí les preguntan cómo les está yendo desde ambos lugares.	Durante la propuesta.
Urugu	Dimensi	2			
Centros	Códigos	Sistema educativo	Experiencia extraescolar	Articulación	Seguimiento
6	Adultos	El reconocimiento avanza aunque falta. EF no puede atender la individualidad y lo afectivo.	Más individual y afectiva.	Se intenta desde el centro, no al revés. Se va a las escuelas en casos puntuales.	No hay.
	Estudiantes	Les gusta, aprenden y pasan bien. No les gusta tener mucha tarea.	Hacen menos tarea y tienen más tiempo de recreación. Les gusta más.	Solo ven a la maestra del centro ir cada tanto a la escuela por los que se potan mal.	No se sienten acompañados.
7	Adultos	Reconocimiento obligado porque la escuela no produce aprendizajes. Intento porque la escuela recupere vínculo con la comunidad pero sin cambiar su forma. EF no se adaptó a los cambios en la forma de aprender.	Se siente incluido y cómodo, aprende desde otro lugar, puede expresarse más, es una propuesta más cercana e individual.	Escuela no tiene disposición, está sobre cargada. Seguimientos particulares. No hay una forma de articular.	No hay seguimiento.
	Estudiantes	Les parece difícil, los rezongan.	Hay más juegos y libertad	Maestras van a los espacios para hacer seguimiento a los que tienen dificultades.	Siguen a los que tienen problemas mientras dura la propuesta
8	Adultos	Reconocimiento pero falta validar aprendizajes EF expulsa	Acompañan de cerca.	Depende de las personas. Hay convenios que exigen cierto	No hay seguimiento

En ambos países, donde esta articulación está reconocida desde las leyes y documentos (Argentina 2006, Uruguay 2008), no se han podido consolidar estrategias de funcionamiento que les permitan establecer un vínculo concreto. Incluso, si bien en Argentina aparece con mayor fuerza el componente de mesa técnica, se aprecia un débil accionar de las redes zonales. La articulación depende de los actores de turno, por lo que los procesos de trabajo son frágiles y pueden ser interrumpidos en cualquier momento.

El trabajo sobre los **espacios** que disponen los centros, parece ser una de las principales preocupaciones de los educadores. Hay un trabajo de rutinas y de apropiación de los lugares que recorren los estudiantes. Es en la organización donde se "...construye la continuidad de los hábitos, de las posturas y de las posiciones, que da un rol a cada uno, que establece lo que llamamos pedagogía: un currículo, métodos y ejercicios, aprendizajes" (Dubet, 1997:35). En todos los centros se lleva a cabo un trabajo donde los educandos conocen cómo moverse y qué hacer. De todas maneras, como se verá más adelante, cuando se indagó sobre la participación y lo normativo, cambian las perspectivas en la mayoría de los casos.

El **seguimiento** compone uno de los elementos de mayor ausencia de atención hacia la población, porque todos los educadores comentan que termina cuando finaliza la propuesta. "Las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, como así también la salida de los mismos del sistema, están altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen"¹³. Este es un indicio de que, propuestas bien intencionadas, reconocidas y a veces apoyadas por los estados, terminan no pudiendo impactar a largo plazo por quedar obturados los procesos de aprendizaje y la contención que necesitan los educandos. Esto no significa que las propuestas no logren sus objetivos, sino que los estudiantes pueden haber iniciado procesos de reconocimiento, superación e inserción y quedar por el camino,

¹³ Ver: <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>

desvinculándose de oportunidades a falta de una continuidad, de un sistema que atienda en forma más prolongada y ofrezca un tránsito a otros lugares.

Esta situación, la falta de un abordaje integral y que asegure la participación real en la sociedad, hacen que la escuela y las propuestas estudiadas terminen reproduciendo las condiciones de existencia y las posiciones que cada educando ocupa. Alterar este orden con propuestas aisladas o que no ven continuidad del trabajo comenzado en otros espacios, no parece ocupar lugar alguno en las políticas educativas. “El desafío pendiente es cómo trascender los límites que nos ha impuesto el neoliberalismo para pensar la cuestión escolar, recuperando el potencial universalista inscripto en la idea de escuela pública...” (Gluz, 2011:76) y abierta al afuera, a los espacios por los que circulan los estudiantes.

A su vez, experiencias no escolares están consideradas como experiencias de menor potencialidad o validez. La educación aparece como problema en sí misma, se la carga de connotaciones negativas y se deslegitima su tarea y capacidad, como al conjunto de profesionales que allí trabajan, a pesar de los esfuerzos que muchas veces realiza. La democracia liberal y progresista actual regula el funcionamiento de lo escolar y de lo no escolar e intenta asegurar las condiciones mínimas de existencia de todos los habitantes, pero asume la desigualdad al no poder diversificar las estructuras sociales en las cuales deben participar todos los individuos. Si estos jóvenes terminan sus experiencias formativas en estos centros, “...la desigualdad social no desaparece porque los títulos y las competencias siguen siendo las categorías sobre las cuales se determina la distribución social de lugares y de posiciones” (Simons y Masschelein, 2011:126)

Resulta difícil pensar el lugar de los espacios educativos en una sociedad que reproduce las posiciones y que se basa en la lógica del mercado competitivo y selectivo, lo que se le puede exigir y hasta dónde alcanza habilitar espacios que permitan que los individuos puedan superarse poniendo en riesgo la posición ocupada por la clase dominante. Por lo tanto, dos problemas resultan de estos

argumentos: lo institucional no ha variado para asumir nuevas realidades, y, aunque lo hayan hecho, el proceso queda interrumpido o el afuera condicionando.

6.3 Construcciones del otro como sujeto

¿Cómo caracteriza al otro como sujeto y qué vínculos se construyen?

En este caso se trata de abordar cómo los educadores ven a los estudiantes en sus aprendizajes y dificultades, cómo se genera un vínculo relacional y de enseñanza, cómo se trabaja con los responsables de los educandos y la comunidad, y qué lugar tienen los actores del centro en la participación y construcción de lo normativo.

Las **principales dificultades** que los adultos observan en los estudiantes se podrían agrupar en tres conjuntos:

- a- vinculadas a conocimientos básicos: en 7 centros aparecen lengua y la matemática. La principal dificultad es la capacidad para comunicarse y expresarse, la escritura y la lectura. A estas áreas de conocimiento se suma la ausencia de hábitos para trabajar;
- b- aspectos personales que afectan la autoestima y la posibilidad de resolver las situaciones, como la desvalorización de sí mismo, considerar que no pueden, que no son capaces e inteligentes, no tener la palabra por falta de confianza, problemas de atención y desinterés.
- c- causas estructurales como la pobreza en la que viven, la falta de afecto, de apoyo, las situaciones de violencia y los problemas neurológicos que trae aparejado este contexto.

En relación a los **aprendizajes** que alcanzan en los centros extraescolares, los estudiantes mencionan una gama importante de conductas o habilidades (compartir, respetar, otras más vinculadas a lo escolar, como leer y estudiar), pero pocas veces se relacionan con las dificultades que mencionan los adultos. Aparecen también menciones a jugar, deportes, oficios. Los adultos reconocen que los estudiantes inician un proceso de aprendizaje donde son capaces de

aprender. Los aprendizajes que los adultos reconocen también se pueden agrupar en tres conjuntos:

- a- Normas de convivencia, respeto, buenos modales.
- b- Conocimientos escolares.
- c- Aspectos de su personalidad, confianza, imaginación, creatividad, valorarse y quererse.

Los adultos centran sus respuestas en aspectos vinculados a las conductas, al disciplinamiento necesario para incluirlos en las propuestas formales que a la vez cuestionan. No solo preparan para la EF que critican, también basan su trabajo, en gran parte, en apoyo pedagógico a lo escolar. La vinculación a los centros formales está atravesada por educar a los estudiantes en actitudes que deben tener para sostener las propuestas, aquellas que en algún momento los expulsaron.

Los estudiantes son inconclusos, así lo comparten estos educadores al reconocer aprendizajes y las adaptaciones curriculares que realizan, no se pueden prever en su totalidad y tienen que tener la posibilidad de transitar experiencias libremente, de hacerlas suyas a las trayectorias. La escuela y estas experiencias extraescolares, y de ahí la importancia de asistir, tienen sentido porque pueden generar estos espacios para recibir educandos y abrir paso a lo novedoso. Como dice Carlos Skliar “(...) quiere decir que fuimos, somos, estamos siendo y seremos incompletos, porque somos cuerpo (y no, simplemente, tenemos un cuerpo) y esa es, entonces, nuestra más básica condición como humanos” (2007:127). Inhibe el determinismo, que muchas veces gana terreno, de un futuro que existe a priori y que indica lo que seremos, hasta dónde iremos y qué haremos. Estos educadores muestran en sus respuestas que los estudiantes aprenden, que llegan en busca de un lugar donde establecer un vínculo social y pedagógico, y que cuentan con la flexibilidad suficiente para respetar las posibilidades de los estudiantes.

Si bien todos los educadores contestaron sobre **cómo se vinculan** con los educandos y si hay un trabajo de centro sobre cómo hacerlo, algunos no pudieron hacer referencia al acto de enseñanza, a una forma de transmisión. En cuanto al vínculo relacional, educadores de 3 centros comentan que se trata de una relación

afectiva. Otro conjunto de educadores, en 3 centros, prefiere un vínculo desde la confianza, de convencer al estudiante de que pueden hacer cosas y obtener logros, en el reconocimiento. Luego aparecen una batería de ideas sobre dónde colocan el énfasis: en el respeto, en el acompañamiento, como referente, como docente, en la cercanía y el diálogo. La mayoría insiste en que se construye, que, como dice el autor “(...) no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca” (Tizio, 2008:38). Cuando contestaron los estudiantes, todos confiesan llevarse bien, sentirse acompañados y creer que los adultos tienen una buena imagen de ellos.

Cuando se consultó a los adultos sobre la enseñanza se obtuvieron respuestas concretas en 7 de los centros seleccionados. En 3 oportunidades comentaron que se basa en el diálogo con el estudiante, las demás respuestas aparecieron una vez por centro: es tarea de la EF, a través del juego, construyendo aprendizaje, motivando o en el reconocimiento de que el otro sabe, de que trae algo para compartir y desde donde empezar. Este último vínculo parece ser interesante en tanto habilita al otro como sujeto capaz, con una historia y un saber que debe ser reconocido. Rancieré plantea este desafío, en tanto advierte que “La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes (...) No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto” (2007:9). Luego se pueden apreciar formas que intentan alejarse de la imagen de la EF, aquella donde el docente explica a los estudiantes. El diálogo, lo lúdico, son formas de reconocer otras formas pedagógicas que muchas veces no son contempladas en la EF. Esta discusión parece ser relevante, en tanto se asiste a un tiempo educativo donde se reclaman otras formas de establecer el vínculo pedagógico entre educador, educando y saber. La transmisión donde el educador posee el saber y el otro es un individuo a completar, o el reconocer que el otro es capaz y porta experiencia y saber. Se trata de encontrar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura que implican una ruptura con lo anterior, una superación (Tizio, 2008).

Para alterar el orden prescriptivo las escuelas y otros espacios educativos demandan otra disposición de los educadores para que puedan justamente percibir las variaciones que se evidencian con estudiantes que no atienden, que están de malhumor o “en otra cosa”. Las instituciones y centros educativos deben ser un sostén para los docentes y educadores permitiendo generar colectivos, momentos de creación favoreciendo prácticas alternativas. Las respuestas de estos educadores y los estudiantes permiten obtener información importante para repensar el vínculo pedagógico y el lugar del educador.

La explicación como método casi único que se hereda por la pedagogía tradicional positivista, no da cuenta de los procesos de aprendizaje diferenciados que transitan los estudiantes. “(...) el hecho de que el maestro explicador suponga que las inteligencias son desiguales lo hace embrutecedor” (Cornelissen, 2011: 49). Método por excelencia para alcanzar la homogenización, objetivo que no hace mucho tiempo sostenía el sentido del sistema educativo. Para Duschatzky y Aguirre (2013) lo que importa es la pregunta que abre algo, un enigma que pone en movimiento caminos de pruebas. Movilizarse, afectarse por lo que ocurre, es comenzar a desgarrar el formato homogeneizador y estar en disposición de lo que pasa. Podría acercarse a la idea de escuela inmanente donde “(...) la dinámica institucional se asienta sobre el principio del movimiento y es más potente cuanto más se alimenta de la incertidumbre como eje del hacer cotidiano” (Martínez, 38: 2013). Es ponerse en el lugar del otro, preocuparse por el otro y lo que le ocurre recreándose permanentemente. Estar en el presente con el otro en una relación de igualdad es condición para la emancipación de la inteligencia, para que cada individuo pueda expresarse, pensar, actuar y sentir. Refiriendo a Rancieré,

“El acto de la emancipación es la decisión de hablar y de pensar a partir de la suposición de la igualdad de inteligencias, la decisión de que se tiene la capacidad y el tiempo del que no es dueño de acuerdo con el orden y la división de lo sensible reinante” (Simons, Masschelein, 22: 2011).

Es encontrar la posibilidad de ser más allá del lugar que fue asignado a cada individuo.

“Es una tarea mucho más compleja y difícil porque implica detenerse en situación con la angustia de no saber respuestas, es estar en situación de incertidumbre, postergar las respuestas a lo que pasa y ante lo cual resolvemos con sanciones. Es también politizar lo que ocurre como algo de muchos y no de uno, evitar la psicologización del problema, su individualización, para dar lugar al vínculo, al estar con el otro y que eso no se transforme en una molestia” (Valdez, 2014: 96).

Es ponerse en relación con el otro, acción que es anterior a la generación del deseo por aprender. Diego Sztulwark (2013) en un texto denominado “Políticas de lo involuntario” sostiene que lo que permite estar en posición de apertura a algo diferente, tiene que ver con el agotamiento de las alternativas para dar respuestas a las situaciones que se presentan. Mantiene que el agotado, “(...) es aquel que constata la ausencia radical de posibles. Hay, de este modo, una cierta decepción (una incapacidad de seguir soportando) que actúa como condición subjetiva para iniciar los proceso de ruptura y creación de nuevos posibles”. Quienes están en los centros educativos reconocen que muchas situaciones no se sostienen y que por lo tanto se ven movilizados en la búsqueda de otras estrategias, de otras creaciones aunque no se pueda adelantar el resultado. Sin la certeza hay dudas, pero también oportunidades de crear alternativas pedagógicas ante escenarios que se complejizan y nacen con más potencia en las instituciones. Por eso, “Mientras el cansado ya no puede llevar nada más a cabo, salvo recorrer una y otra vez las coordenadas previstas, el agotado no puede seguir llevando a cabo lo que venía realizando. El agotamiento anuncia, si sabemos verlo, un nuevo comienzo” (Duschatzky, Aguirre, 2013:79).

Por lo tanto, si en el espacio educativo cada uno puede ser quien es y los encuentros se vuelven reales, cualquier expectativa sobre lo esperado se difuma y queda el acontecimiento. Sztulwark aporta que en esta situación es donde pueden aparecer otras formas de sensibilidad, momentos de creatividad que requieren y necesitan pensamientos que van más allá de las voluntades. Reconocer su condición de aprender suspendiendo la idea de lo que traen (no significa negarlo), poner en suspensión para hacer posible el aprendizaje sin condicionamientos.

“En educación es la posibilidad de un doble movimiento: habilitar espacios comunes y singulares a la vez, donde las diferencias no impidan que podamos ser iguales. Lo común es aquello que no se puede separar de ningún humano, que es de todos, es el principio de igualdad del que habla Rancière” (Valdez, 2014: 96).

Aquí es donde se instala la posibilidad de emancipación, en la misma condición de ser humano donde el individuo puede ocupar el lugar inesperado y toma la palabra como igual a pesar de que siempre le fue negada. Esto es lo que coloca a los individuos como iguales, lo que habilita el reconocimiento del sujeto como producto de una historia personal en relación con los otros. En el disenso es donde aparece la palabra del otro que no parecía tener derecho a la palabra, allí donde se juega el concepto de democracia, en la posibilidad de decir, no lo que no había que decir, sino cuando aparece lo no esperado (Rancière, 2007).

La potencialidad de la existencia de espacios educativos como las escuelas donde las personas pueden ocupar un lugar público en condiciones de igualdad y democracia, se transforma en un lugar peligroso para quienes pretenden mantener el orden y reproducir las condiciones de existencia. Quizás allí radique tanta insistencia de muchos medios y actores en desprestigiar el sistema educativo público. “Son las propias instituciones sociales, económicas y políticas, las que argumentan el orden actual a partir de un modelo escolar que divide a “capaces” e “incapaces”, a “explicadores” y “explicados”, tras la promesa incorroborable de una igualdad futura” (Gago, Sztulwark, 2011:227). Por eso se puede presentar la explicación absoluta dirigida al otro, al que no sabe, al individuo que necesita instruirse, al incapaz. O puede pensarse el vínculo educativo desde otro lugar, desde un acto de potencias y posibilidades encontradas.

“Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad, en el mismo acto que pretendía reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega (...) El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación” (Rancière, 2007:9-10).

Todo espacio público que cuestione el orden y pueda modificar las posiciones sociales o al menos cuestionarlas, significa una preocupación. Se comparte en este sentido, la hipótesis de Simons y Masschelein, que al leer a Rancière sostienen que “(...) nos ayuda a entender no sólo el odio a la democracia sino también lo que queremos llamar un profundo temor a la escuela que se vuelve un sitio de la democracia o un “lugar público” (2011: 26-27). Toda alternativa a la homogenización, mecanismo que asegura la reproducción social a través de la

inclusión en un espacio que excluye, vinculada a la posibilidad de colocar a los individuos en un lugar común y público donde se apropien de la palabra por ser considerados iguales en su capacidad de aprender, coloca en discusión el modo de organización y reproducción social. Esta es quizás la mayor responsabilidad que tienen los centros educativos: generar un lugar donde el estudiante se sienta capaz y pueda expresar su voz, la cual le ha sido negada por ser un acto de igualdad que las clases sociales que pretenden mantener su posición, o que ven correr riesgos de que los igualen, reaccionan invalidando cualquier movimiento democrático en la educación. Para que sea pública la escuela debe estar abierta, ser parte de la sociedad y ponerla en tela de juicio de forma permanente; sin olvidar que el educando que entra a sus aulas es el mismo que recorre las otras experiencias educativas extraescolares, las calles del barrio o de la ciudad.

Colocar a los estudiantes en condiciones de igualdad en cuanto a su capacidad para aprender el legado cultural respetando y asumiendo que cada uno tiene su propio proceso de aprendizaje y que no depende de las expectativas que tenemos los demás, implica desarmar formatos y repensar la cultura institucional y las propuestas educativas. Es importante reconstruir el vínculo en la confianza como sostienen muchos de los educadores, con justicia, en la igualdad, sosteniendo que cada uno es capaz de pensar y hacer de una manera particular, singular, de tener su propio proceso de individuación. “El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones (...) la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la oportunidad de hacer con los contenidos culturales” (Tizio, 2008:172). El hecho de tener la posibilidad de ser alguien diferente a los demás precisa reconfigurar las instituciones vigentes o habilitar otros espacios culturales que fortalezcan la participación democrática. “Por ello hay que plantear el debate acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir en la ciudad, en cada ciudad, para que la ciudadanía sea un ejercicio culturalmente enriquecedor (...) propiciando la

construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo en esta modernidad líquida” (Núñez, 2010: 48-49).

Si se permite a los individuos encontrar nuevamente un sentido y se logra revalorizar la tarea misma de enseñar, se puede pensar que “Un sujeto de educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad” (Martínis, 2006: 14). Esto implica una transformación que empieza por evitar o denunciar la naturalización del hecho y circunscribirlo como un acto político.

El **vínculo también es con la familia y la comunidad**, y se logra un trabajo más profundo con las familias, porque la llegada al barrio es más dificultosa. es importante señalar que “A partir de los resultados de investigaciones recientes resulta falaz suponer que es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto socioeducativo familiar y comunitario” (Sirvent, 2009:128). En total son 7 los centros cuyos educadores reconocen mantener un buen vínculo con las familias, 3 de Argentina y 4 de Uruguay. Muchas de las respuestas de los adultos sobre el buen vínculo, son matizadas por el grupo de estudiantes, quienes consideran que, generalmente, hay vínculo si los padres asisten a alguna actividad en el centro. Las familias reconocen el trabajo del centro y eso favorece el relacionamiento; la comunidad no siempre, y por eso hay mayor lejanía. Un centro en Uruguay muestra un gran trabajo a nivel territorial y de comunidad, opinión compartida por jóvenes y adultos. En Argentina los centros que mantienen buen vínculo con la comunidad lo hacen sobre un conocimiento profundo del barrio, el recorrido por las casas y las salidas a espacios cercanos. El vínculo con la comunidad muchas veces se reduce a la participación en las mesas técnicas argentinas o zonales en el caso uruguayo. En realidad tiene más que ver con un trabajo en red que con el vínculo con la comunidad directo.

Hay 5 centros, 2 argentinos y 3 uruguayos que construyen toda la **propuesta programática**. En general el coordinador o director aporta un marco programático pero se acuerda entre todo el equipo. El resto de los centros tienen un programa central que viene hecho y aportan las planificaciones y actividades a sus talleres específicos. Cada educador tiene margen de propuesta para su grupo, por lo que en definitiva, todos aportan y discuten al menos la forma en que el programa se aplica en el año. La participación es indispensable para la construcción de una identidad, una en el adentro y el afuera, es el desafío de la igualdad en todos sus niveles, el desafío político aquí y ahora (Rancière, 2007)

Se encontró que 3 centros serían los que construyen su **marco normativo** en conjunto con los estudiantes. El resto confirma que cuenta con un marco general o manual de convivencia que viene elaborado por los educadores. En 2 centros afirman que pueden opinar pero que no ven reflejadas sus ideas en las decisiones ni en las normas de convivencia. El resto opina que solo respeta las pautas de conducta establecidas. Esto de alguna manera se contradice con la forma de trabajo donde se considera al educando como sujeto de derecho, donde se lo busca autovalidarse, que fortalezca su autoestima, que se integre con confianza y tome la palabra. “La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas (...) dirigidas a mantener a los estudiantes implicados en la clase” (Simons, Masschelain, 2014: 61). Esta referencia implica al menos: un conjunto normativo que regule conductas, y que sea compartido para involucrar a educandos y educadores en una misma tarea.

Algunos educadores comentan que tanto lo normativo como lo programático, se tienen que revisar constantemente porque el plantel de adultos varía año a año. Algunos afirman que se debe a las malas condiciones de trabajo o bajos sueldos y terminan buscando otras posibilidades laborales. Lo cierto es que a los centros de educación extraescolar les cuesta sostener a sus educadores. Esto va unido a que muchos de los entrevistados consideran que, si bien en el centro son una prioridad, no lo son a nivel institucional, no se sienten valorados ni cuidados.

En definitiva, dar la palabra no es cuestión de instalar instrumentos de participación que luego se naturalizan, es estar en disposición de que una irrupción ocurra, de que el educando diga o haga sin que sea algo esperado. Allí radica el ejercicio democrático: la participación que reinventa el vínculo porque es en condiciones de igualdad. Como sostiene Rancière (2007) la democracia tiene que ver con la igualdad de inteligencias en cuanto a poseer la aptitud para sentir, pensar y decir. Es un acto político reconocer esta cualidad en las personas porque las habilita a aprender en un acto de emancipación. Reconocer este poder en las personas determina un espacio difícil de controlar, de silenciar, y por lo tanto, peligroso; la persona puede decidir y pensar por sí misma.

Argent	Dimensi	3			
Centros	Códigos	Aprendizaje/dificultades	Vínculos (educandos, familias, comunidad)	Enseñanza	Participación/normativo
1	Adultos	Dif: lenguaje, rigidez corporal, la pobreza, alimentación, falta de atención, poco estímulo.	Reconocen límites y potencialidades. Conocerlos. Referentes y contenedores. Escaso vínculo con la comunidad y las familias.	Potenciar lo que saben y reivindicarlo. Convencer de que pueden.	Colectivo y luego duplas elaboran su plan de taller.
	Estudiantes	Aprenden: a jugar y divertirse.	Se sienten bien vistos y acompañados. Escaso vínculo con la comunidad y las familias.	No corresponde.	Las normas y las propuestas las ponen los adultos.
2	Adultos	Dif: herencia familiar de analfabetismo y escasos estímulos. Apr: contenidos	Construyen sobre la responsabilidad y la elección. Desde la confianza. Trabajan con la comunidad.	Tareas de la EF para que sostengan la propuesta.	Programa central adaptado por adultos. Lo normativo se construye en situaciones.
	Estudiantes	Aprenden: estudiar, pensar, no pelear.	No trabajan con la comunidad.	No corresponde.	No aportan a lo normativo.
3	Adultos	Dif: escritura y lectura. Apr: disfrutar y confianza para la EF.	Desde el acompañamiento. Con la comunidad en la mesa técnica y con las escuelas.	Convencer de que pueden y construyan su camino. Individualizada.	Se van logrando acuerdos.
	Estudiantes	Apr: estudiar, pensar, leer.	Se relacionan sin problemas, están acompañados. No trabajan con la comunidad.	No corresponde.	Se van logrando acuerdos.
4	Adultos	Dif: cómo se les enseña: escritura y lectura. Apr: a jugar, respeto.	Desde la contención y el afecto. Talleres para padres, nada hacia la comunidad.	Jugando, en forma grupal, a través de la palabra.	Programa elaborado en conjunto y flexible. Normativo lo elaboran los educandos.
	Estudiantes	Dif: Matemática. Apr: jugar, divertirse, compartir.	Se llevan bien con los educadores, están acompañados. No se trabaja con la comunidad, sí con familias.	No corresponde.	Proponen pero no se implementan.
5	Adultos	Dif: matemática, falta de atención. Apr: actitudes de responsabilidad, respeto.	Servicial, humanitario. Fluido con las familias, pero no con la comunidad.	Diálogos y talleres a partir de problemas que surgen.	Programa central que modifican los adultos. Arman un estatuto.
	Estudiantes	Apr: ser parte de un lugar, participar, valorar. Dif: confianza.	Acompañados, buena relación con los adultos. Trabajan con la familia, no con la comunidad.	No corresponde.	Implementan los adultos.
Urugu	Dimensi	3			
Centros	Códigos	Aprendizaje/dificultades	Vínculos (educandos, familias, comunidad)	Enseñanza	Participación/normativo
6	Adultos	Dif: lengua y matemática, ausencia de afecto, hiperactividad. Ap: buenos modales.	Desde el diálogo y el reconocimiento. Con la comunidad con redes zonales.	Trabajar con todos sin exponerlos cuando no saben.	Programa colectivo. Lo normativo se resuelve en cada grupo.
	Estudiantes	Dif: portarse bien. Ap: valorar a los demás.	Difícil cuando se comportan mal. Hay actividades con las familias.	No corresponde.	Participan de lo normativo.
7	Adultos	Dif: falta de atención, expresión oral y escrita y razonamiento. Apr: a sociabilizar.	Individualizado, conociendo a cada uno. No se sienten valorados por las autoridades. Con familias y comunidad es muy cambiante.	Desde lo que el educando puede. A través del juego.	Proyecto institucional y micro proyectos por educador. Normativo viene dado por la institución.
	Estudiantes	Apr: plástica, deportes.	Tienen referentes. Buen vínculo con quienes los tratan bien. No realizan actividades con familia ni comunidad.	No corresponde.	Normativo impuesto por adultos.
8	Adultos	Dif: hábitos para compartir y lectura y escritura. Apr: hábitos y	Hay un vínculo personal del referente con los educandos. Hacen actividades con las familias y la comunidad.	Acompañar el estudiante con un programa flexible y adaptado a las	Programa colectivo. Normas se establecen en un manual de convivencia.
	Estudiantes	Apr: conocimientos generales y de oficios. Siempre hay un educador para explicar.	Se llevan con los educadores, son valorados y acompañados. Hacen actividades con las familias y la comunidad.	No corresponde.	Participan con delegados pero no en lo normativo.
9	Adultos	Dif: lectura y escritura, bajo nivel educativo de familias y desvalorización. Apr: empatía, derechos	Vínculo desde la cercanía, con referente que escuche. Trabajan en red con organizaciones sociales y familias.	Talleres que motiven al educando.	Programa central y alimentado por educadores. Normativo se construye entre todos.

¿Cuáles son los alcances y los límites de la propuesta? ¿Ayuda a brindar mejores oportunidades a la población que asiste?

Este apartado está relacionado con la **dimensión 4 de análisis**, que abordó las perspectivas de los entrevistados acerca de la potencialidad de las propuestas, qué oportunidades brindan, cuáles son los límites con los sé que encuentran, los obstáculos que pueden encontrar los educandos en otros espacios, el vínculo con el afuera en la capacidad para darle continuidad a las propuestas cuando egresan, y el reconocimiento, la mirada de la sociedad y la capacidad de los estudiantes para repensar su posición social.

Todos los entrevistados consideraron que pasar por el centro da **oportunidades**, aunque algunos fueron más cautelosos que otros en las respuestas. Muchos optaron por colocar la duda en primer lugar, o reconocer las potencialidades pero matizando en que no todos lo logran, o que al menos no tienen claro hasta dónde. Los adultos entrevistados mencionan con mayor frecuencia que lo que más influye en que los estudiantes tengan oportunidades está vinculado a un conjunto de factores asociados a la confianza, el valerse a sí mismos, fortalecer el autoestima, sentirse queridos e iguales ante los demás.

Fortalecer los espacios como lugares colectivos y democráticos puede colaborar con el proceso educativo de los educandos y de las oportunidades que tendrán. Se trata de construir lo común, aquello que hace convivir, y da posibilidades. “Se requiere entonces que los agentes de la educación (social) puedan abrir lugares diversos donde niños, adolescentes, jóvenes y adultos encuentren maneras diversas de conexión cultural y social y donde se amparen, legitimen y promuevan sus derechos culturales (...)” (Núñez, 2010: 48). Como se dijo anteriormente, para proyectar y concretar justicia, es importante afirmar que todos son capaces de pensar y hacer. También sostener que todos pueden hacer cosas de manera diferente, aceptando su singularidad, su propio proceso de individuación.

Se trata de ayudar a que el estudiante adquiera capacidad para salir adelante, que sienta que puede obtener logros y animarse a proyectar su vida en torno a logros

que desea alcanzar. En segundo lugar, aprender a interactuar con otros, vincularse, conocer gente, integrarse a grupos. En este caso desarrollan un conjunto de habilidades que les permiten comunicarse y participar en diferentes espacios. Dos grupos más de respuestas: uno vinculado al estudio, terminar la EF, incorporar la importancia del estudio en su vida y desarrollo personal, y, por último, lo relacionado al mundo laboral, aprender un oficio o lo necesario para sostener y ser responsables en el trabajo. Estos últimos dos grupos están influenciados por la población que atienden, los que ponen el énfasis en el estudio generalmente trabajan con niños, niñas y adolescentes, mientras que los que hacen hincapié en el trabajo, lo hacen con jóvenes. También fueron consultados los estudiantes, quienes en 9 centros comentan que les sirve para seguir estudiando, ya sea manteniendo la propuesta actual, proyectarse a otras experiencias o culminar la EF. En 4 centros los grupos optaron también mencionar que les abre oportunidades a nivel laboral. Esto podría estar vinculado a las iniciativas educativas basadas en la utilidad, en competencias para desempeñarse en el mercado laboral o en la sociedad, en capital humano (La Belle, 1986 citado en Torres, 1995). La educación se convierte en una especie de entrenamiento (Simons, Masschelein, 2014). En menor medida aparecen respuestas vinculadas a beneficiar el desarrollo personal, esforzarse o realizar algún deporte.

En definitiva, el conjunto de los actores considera que pasar por estas experiencias brinda oportunidades para seguir o mantener el esfuerzo en el estudio o empleo. Las respuestas que ofrecen están vinculadas a oportunidades que conocen poder desarrollar en el barrio, en su lugar de pertenencia. Muy pocos logran visualizar experiencias que les permitan alcanzar logros más allá de lo que se espera en el barrio.

Los recursos económicos son un **límite** que tiene la propuesta para 7 de los centros visitados, sin dudas lo más mencionado. Otro límite (4 centros) es la falta de profesionales capacitados para atender las demandas de la población que asiste, teniendo en muchas oportunidades que derivar a otros lugares. Por otro lado, en 4 centros manifestaron que el problema pasaba porque no se reconoce la propuesta.

En 2 centros se encontró el problema de tener escasos tiempos o espacios insuficientes para atender mejor a los asistentes. En otros 2 centros se ve como obstáculo la vulnerabilidad de los estudiantes, la frustración y el desinterés que los rodea. Otros 2 centros mencionan que uno de los límites principales es la ausencia de las familias, aspecto que consideran clava para las posibilidades del estudiante. En el mismo nivel de respuesta, se encuentran aquellas vinculadas a la no participación de la política pública y la dependencia del Estado. En una sola oportunidad, se mencionan la escasa oferta laboral, la deslegitimación de la educación, la mirada social estigmatizante y los magros sueldos.

Al pasar al tema de **los obstáculos que los estudiantes encontrarán en otros lugares**, 2 de los grupos entrevistados coinciden en que no encontrarán nada que les signifique un problema. Los otros 8 grupos vinculan sus respuestas principalmente a la dificultad de encontrarse con un lugar desconocido, con todos los miedos que conlleva no sentirse acompañados ni queridos, que no les tengan confianza, el tener que hacer amigos y adaptarse a un lugar con otros códigos. Por su parte, los adultos ofrecen respuestas que se puede agrupar de la siguiente manera:

- a- Sistema: 1-pobreza en que viven, modelo de la carencia y posibilidades que tienen, la discriminación, la posición social que tienen, el rechazo de los demás; 2- educativo por masividad, el desborde al no poder dar respuesta a las situaciones y demandas, la ausencia de contención, la falta de apoyo, formatos inadecuados, el no reconocimiento de lo que aprendieron.
- b- Familias: no acompañamiento y ausencia de los responsables determina que los educandos muchas veces egresen de las propuestas y no se inserten en ninguna experiencia formal, y los recursos económicos con los que cuentan para solventar las opciones que desean tener los estudiantes.
- c- Estudiantes, inhabilidades sociales, miedos, sentirse menos que los demás, la baja vivencia y formación ciudadana y las dificultades para comunicarse.

Sobre el **reconocimiento** de la experiencia y lo que se aprende, los estudiantes son bastante positivos y en su mayoría los grupos coinciden en que las familias son las que más se les hacen sentir que es importante el recorrido por estas experiencias extraescolares. Lo más llamativo, tal vez, es que solo 3 grupos comentan que en la EF les reconocen lo que aprenden. A su vez, afirman que estos aprendizajes servirán para seguir estudiando o conseguir trabajo. Los adultos, por su parte, en general, coinciden en que el reconocimiento de la sociedad es lo más complicado porque es desde donde provienen las miradas más estigmatizantes sobre la población. Educadores de 9 centros entienden que la mirada de la sociedad tiene valoración negativa sobre los educandos.

Por otro lado, los adultos ven que el mayor reconocimiento proviene de las familias que están presentes. Así es que 7 centros coinciden en que son las que mejor valoran lo que sucede con los estudiantes en los centros extraescolares. En 3 centros se afirma que hay un reconocimiento del barrio o de la comunidad cercana, 1 solo de la EF. Sobre este punto, los educadores manejan la idea de que las familias ven con buenos ojos que sus hijos e hijas estén en un centro siendo contenidos, que los ayuden y les de comer.

Argentina Dimensiones		4	
Centros	Códigos	Límites del centro y obstáculos que encontrarán	Reconocimiento y posición social
1		Derivar por no contar con profesionales y recursos materiales. Límites: modelo de carencia, propuestas pensadas para otros estudiantes y discriminación a la pobreza.	No hay reconocimiento porque no acreditan. El reconocimiento es de las familias. Ayuda a repensar su posición, pero el afuera los ve como peligrosos, poca inserción más allá del barrio.
	Estudiantes	Miedo a lo desconocido, extrañarán el centro.	Les reconocen y tienen expectativas en hacer algo en el centro.
2	Adultos	Recursos materiales. Querer hacer y no poder. Situaciones que desbordan a educadores y estudiantes.	Reconoce la familia. La sociedad reconoce el espacio como para pobres. Difícil superar su condición con el determinismo que hay.
	Estudiantes	Temor a personas que no los quieran o acompañen.	La familia reconoce y sirve para seguir estudiando
3	Adultos	Económicos y estructurales de historias de vulnerabilidad. Rechazo, inhabilidades sociales y masividad en los espacios.	Sí reconocen las familias y las escuelas, sobre la mirada de la sociedad aún falta mucho porque los sigue condenando. Sirve para repensarse.
	Estudiantes	Miedos de tener que estudiar más y los molesten	En la escuela no reconocen, en la familia sí.
4	Adultos	Recursos económicos, reconocimiento, no participar de la política pública, espacios para tenerlos más tiempo, sueldos para educadores. Económicos, ausencia de padres, formato estructurado de lugares, dificultad para comunicarse.	Reconoce el barrio, las familias. La sociedad no ve muy bien la propuesta porque consideran que les sacan lugar a la EF. Ayuda a repensarse como sujetos.
	Estudiantes	Lugares más serios, menos jocoso y les tendrán menos confianza.	Reconocen la escuela y la familia. No tienen expectativas claras.
5	Adultos	Recursos económicos y el espacio del lugar. No ser reconocido el centro y que se sientan menos	Reconoce la familia y la comunidad cercana. No la sociedad. Muchas dificultades para que modifiquen o reflexionen sobre su posición.
	Estudiantes	No ven obstáculos.	En el barrio les reconocen lo que aprendieron y quieren seguir estudiando y trabajando en el centro con los más pequeños.
Uruguay	Dimensiones	4	

Centros	Códigos	Límites del centro y obstáculos que encontrarán	Reconocimiento y posición social.
6	Adultos	El sentimiento de frustración, de que no pueden. Falta de apoyo, discriminación, ausencia de contención en secundaria.	Dificultades para que les reconozcan en la EF, las familias y la sociedad. La modificación de la posición social depende de cada uno porque tiene influencia directa la familia.
	Estudiantes	Dificultad para hacer amigos, que los sancionen, que no les expliquen.	Solo reconocen las familias, no la EF.
7	Adultos	Falta de profesionales, ausencia de organizaciones que atiendan demandas, acompañamiento familiar y desinterés del chiquilín. Si no hay familia presente el estudiante queda abandonado y recursos económicos para sostener propuestas.	Hay reconocimiento de todos, aunque el pobre sigue siendo estigmatizado. Hay desconocimiento de la propuesta. Ayuda a modificar la posición. Al menos de algunos. A nivel local las familias son las que valoran porque necesitan la propuesta, no tanto a nivel sociedad.
	Estudiantes	No tendrán dificultades.	Reconocen y les da oportunidad de proyectarse.
8	Adultos	Recursos económicos, falta de seguimiento, no acreditar, ausencia de las familias y la EF. Pobreza, prejuicio social.	Reconocen el centro, no los aprendizajes. Ayuda a modificar y repensar posición social.
	Estudiantes	Tener que trabajar con compañeros que no conocen.	Reconocen las familias y les ayuda a seguir estudiando o conseguir trabajo
9	Adultos	Mirada social que condena, deslegitimación de la educación y poca oferta laboral para estudiantes. Pobreza.	Solo los reconocen a nivel local, con quienes coordinan acciones. Repensarse depende de cada uno, pero si hay un autoreconocimiento de que pueden hacer más cosas, tienen más oportunidades.
	Estudiantes	Enfrentar un ambiente nuevo.	No acreditan
10	Adultos	Depender del estado, recursos económicos, falta de profesionales y posibilidades de inserción. Económicos, baja vivencia ciudadana y discriminación.	El reconocimiento es de la familia, no tanto de la escuela. Hay una mirada social sobre los pobres que van para que los ayuden.
	Estudiantes	No encuentran.	Sí los reconocen.

Las respuestas de los entrevistados sobre la posibilidad de que **pasar por el centro ayude a los estudiantes a repensar su posición social**, no son muy alentadoras y pueden unirse con el siguiente punto tratado, la capacidad de inserción en otros espacios. Lo cierto es que solo en la mitad de los centros se encontraron respuestas con expectativas de que realmente ocurra que puedan visualizarse como sujetos de derechos, que entienden su situación y sean conscientes de adquirir aprendizajes para tener un proyecto de vida. Significa una continuidad de la concepción de igualdad de oportunidades para construir "...una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno" (Dubet, 2011:12). Si bien solo en 2 centros se afirmó que no, hay respuestas que fueron matizadas por los educadores, donde manifestaron que depende de la ayuda que reciban luego, del esfuerzo que hagan o del acompañamiento familiar. Es decir, de la suerte del lugar donde nacen. A su vez, estos matices están vinculados a la mirada negativa que persiste en la sociedad sobre los individuos vistos desde lo que no tienen, desde sus carencias, sus imposibilidades, su pobreza. Esta realidad limita las posibilidades de construir una sociedad sobre la igualdad de posiciones (Dubet, 2011), en tanto no garantiza una articulación con otros espacios de la sociedad, una continuidad en trabajos y con derechos sociales receptados, el acceso a un conjunto de bienes ni la participación de espacios y servicios públicos. "La igualdad de posiciones y la redistribución remiten a una concepción general de sociedad construida en términos de trabajo, de utilidad colectiva y de funciones..." (op.cit: 24). Es parte de un contrato social universalista que beneficia al colectivo en servicios y protecciones.

El espacio público donde el conflicto democrático se evidencia en tanto se puede tomar la palabra y alterar el orden, imprime posibilidades de superar tanto la relación inclusión-exclusión, como la de capaces- incapaces. Se puede compartir la idea

"(...) al igual que Rancière/Jacotot, que otra historia es posible, una historia que no parte de la desigualdad sino de la igualdad, y en la cual la igualdad se refiere al supuesto (no al hecho) de que todos somos "capaces de", y no a la igualdad de oportunidades, de habilidades o de conocimientos (o incluso de dignidad personal).

Para Rancière, la igualdad se refiere a la igualdad intelectual, no como una noción psicométrica sino como un “ser capaz de” (hablar, entender)” (Masschelein, Simons, 2011:319-320).

La escuela representa un espacio público donde se pueden tener momentos democráticos, donde el vínculo puede establecerse en condiciones de igualdad, justicia, y servir de momento emancipatorio en tanto coloca al individuo en posesión de la palabra. Emanciparse adquiriendo el legado cultural, tarea a la cual no se puede renunciar porque es el instrumento para que cada uno pueda reflexionar, mejorar y transformar la realidad que lo rodea.

La escuela no puede pensarse de manera separa a los centros educativos que atienden la misma población, de la sociedad que el Estado se traza como horizonte y del conjunto de políticas que lo componen. Si bien el lugar que la escuela ofrece al educando es único, porque lo invita a convivir en un espacio democrático y de igualdad que lo saca del mundo desigual de la producción económica y del lugar que representa en la familia (Masschelein, Simons, 2014), no se puede perder de vista qué concepción de democracia es la que se instala con mayor fuerza en la sociedad, qué se entiende por igualdad y justicia y cuál es el conjunto de valoraciones que se trazan para definir sus lugares.

En nuestro país, como se mencionó anteriormente, se aplican políticas de inclusión forzada: se obliga a ser parte de algo que al individuo le resulta ajeno. Aparece como un extraño, un excluido carente e imposibilitado que tiene que ser sometido a un espacio sin condiciones para convocarlo cuando se lo presiona con estos formatos. Y en estas condiciones ocurre que se transfieren un conjunto de conocimientos, que al decir de Philippe Meirieu podría denominarse pedagogía del camello, con los cuales el estudiante deberá cargar por si algún día le encuentra sentido para usarlo. La relación con el estudiante puede pensarse y vivirse desde la capacidad de aprender que cada uno tiene, desde la posibilidad de salirse de lo impuesto para liberarse. Es decir, concebir al otro como ser humano, como ser igual, como alguien que puede apropiarse de la cultura y recrearla para reconocer y modificar su alrededor. Cómo colocarse en otro lugar para que esto ocurra necesita ser pensado a diario por quienes trabajan como educadores, y lo

que resulta imprescindible es la condición de generar un espacio común sin seleccionar ni excluir, porque no hay otro espacio para que los educandos puedan participar de un lugar tan democrático; y nadie debería quedarse sin tener la palabra. El problema de la justicia es que todos tengan acceso a este lugar educativo y a la posibilidad de apropiarse del saber. A pesar de las condiciones de opresión y reproducción de la sociedad, la tarea del educador implica encontrarse con el otro, educar, preocuparse y ocuparse de la transmisión, aunque no tenga claro qué camino seguir ni qué resultados alcanzará. La desigualdad no es tarea de la escuela, eso es cuestión de cómo se distribuye la riqueza, pero sí tiene que ocuparse de generar un espacio público para educar.

Por último, los adultos contestaron acerca de las posibilidades de **inserción** de estudiantes en otros espacios, una vez que egresan de estas propuestas, y es interesante ver cómo las escasas posibilidades de lograr continuidad se relacionan con la percepción de que los estudiantes tienen un recorrido que parece estar escrito de antemano. En 7 centros los educadores comentan que no hay una propuesta de inserción ni un trabajo acordado cuando egresan. En Argentina estos centros muestran un vínculo mayor con las organizaciones del barrio y logran muchas veces establecer contactos para que los educandos vayan, ya desligados de sus alcances. Los 3 centros restantes, se componen de 1 argentino que comenta vincular a los educandos en otras propuestas educativas cercanas o de interés. Los otros 2 centros son uruguayos, uno cuenta con convenios de primera experiencia laboral pero depende de la oferta de la zona y los cupos disponibles, el otro centro cuenta con más programas en el lugar y los educandos pasan, si así lo desean, al siguiente proyecto. Pocas posibilidades y en el mismo lugar: “Nada ilustra mejor esta evolución que la disposición de la ciudad contemporánea en la cual la nueva burguesía, los pobres y las clases medias ocupan territorios cada vez más netamente separados” (Donzelot, 2006; Larrosa, 2003, citados en Dubet, 2011:37)

Capítulo VI

7. Algunas conclusiones y consideraciones para repensar el sistema educativo

El contexto que rodea las experiencias educativas citadas en el texto difiere del que motivó su instalación. En relación a Argentina, pero sirve para Uruguay, se puede decir que hay “Disminución del desempleo, disminución de la pobreza, nuevo lugar el Estado, nuevas dinámicas sociales, nuevas políticas sociales y económicas, nuevas dinámicas culturales dan cuenta de que estamos en un nuevo país.” (Bolton, 2013: 32). Actualmente los desafíos parecen otros, las exigencias deberían ser otras. Hay un contexto que ofrece la posibilidad de pensar y decidir si se actúa con propuestas que puedan desarrollarse articuladamente para imaginar una oferta educativa para todos.

La educación como proyecto y realidad de una sociedad no puede ni debe estar distanciada del proyecto político. La democracia, principal sistema político latinoamericano, establecida para alcanzar el bienestar de la población, implica en el sentido propuesto en el texto: justicia social, igualdad de posiciones y acceso a la cultura sin excepciones. Los gobiernos de los países seleccionados, autoproclamados progresistas al momento de aplicar la investigación, no pueden alejarse de la idea de la educación pública como garantía de la democracia. “El cumplimiento de esta tarea progresista implica además la lucha incansable por la escuela pública, por un lado, y por el otro el esfuerzo por ocupar su espacio en el sentido de hacerla mejor” (Freire, 2009: 59). La democracia, en este sentido, tal vez solo sea viable con un Estado Benefactor responsable de aplicar políticas de redistribución de la riqueza, políticas educativas para todos sus habitantes considerados por igual, donde los involucre en un sistema educativo con propuestas articuladas y valoradas.

El Estado, en este nuevo contexto, ocupa un lugar central en las políticas públicas, en el avance, aunque lento, en justicia redistributiva, el reconocimiento de derechos, la creación de espacios de participación ciudadana; es decir, el Estado

ya no está ausente e imprime un aumento importante del gasto público en educación. Una gran dificultad que sí se presenta, es cómo establecer que el conjunto de propuestas y discusiones **puedan articularse y validarse desde el lugar del otro como sujeto cuya posición debe ser reconocida**. Como afirma Skliar (2007), “*Habría que pensar, quizá*” que lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro...” (139). Se trata de pensar los espacios educativos como lugares donde la hospitalidad permita que el educando irrumpa y participe realmente en las conformación del programa, de las normas, que la diferencia sea algo que forma parte de todos. Si se está en condiciones de **establecer un acuerdo de que la educación es, definitivamente, un derecho** o si seguirá siendo un privilegio para algunos.

Estas **propuestas educativas reflejan un sistema que lejos de articularse, como se proponen las políticas educativas de ambos países seleccionados, forman parte de un sistema fragmentado compuesto por un conjunto de interesantes experiencias**. A pesar de las mejoras, la fragmentación económica, social y territorial sigue pesando en el destino de las nuevas generaciones, aún con este sistema de propuestas que contiene, pero que no logra desarrollar, un plan de incorporación real y validación de posiciones de los sujetos en la sociedad. Es decir, una representación de la justicia social que “...busca reducir las desigualdades de ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, a la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos...” (Dubet, 2011:11). Se trata, como dice Dubet, de hacer más próximas a las posiciones las unas de las otras dejando de importar tanto la movilidad social. Las experiencias tienen sentido para los individuos, pero al no estar dispuestas en un sistema pensado sobre la igualdad y la posición social de cada uno, contienen y abren ventanas democráticas de participación y reflexión pero no logran romper la lógica de circuitos diferenciados y menos reconocidos para quienes tienen menos. Sí componen lugares de pertenencia para estos estudiantes, lugares donde se sienten acompañados, donde reciben afecto, son

importantes y participan de un nosotros al que se integran. Estas experiencias forman parte de un discurso educativo sobre la posibilidad y sirven como una forma de ir en contra del discurso melancólico de un pasado mejor donde muy pocos accedían a determinados niveles de la EF, y de un discurso de la imposibilidad producto de una crisis que inmoviliza. Muestran otras formas de hacer, de estar junto a los demás, pero sobre todo, muestran que si se está dispuesto a conjugar esfuerzos se pueden trazar mejores horizontes para los estudiantes más postergados. Los estudiantes son reconocidos como sujetos que tienen potencialidades, que pueden obtener logros, que aprenden. Tal vez, el desafío sea concretar y habilitar espacios para que puedan circular más allá de las experiencias concretas. Para avanzar en términos de igualdad y justicia no alcanza con reconocer al otro, aspecto sustantivo, sino que se deben generar las condiciones de existencia necesarias.

“La escuela –y podríamos sumar estas propuestas educativas- surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario” (Simons, Masschelein, 2014:30)

A pesar de que muchos determinismos y mecanismos de exclusión, que se naturalizan en las instituciones educativas, obturan procesos de igualdad en la sociedad, es en la escuela y en los espacios educativos en general, con sus docentes o educadores, donde se puede colocar a todos los estudiantes en condiciones de aprender y liberarse de las limitaciones.

Por ahora, un conjunto de la población que nace en la pobreza cuenta con un conjunto de respuestas zonales inconexas, donde lo educativo establece un vínculo personalizado, le da un lugar al individuo, pero que termina priorizando aprendizajes de conductas y hábitos para que puedan sostener un lugar en la EF. La EF es criticada por estos educadores, la consideran selectiva y expulsiva, aunque también reconocen que es el espacio más democrático que tienen.

Estas percepciones ayudan a repensar el sistema educativo y las opciones que se han tomado en términos de política educativa. En los años '90 las políticas de

equidad estaban dirigidas a la pobreza, buscaban igualar a los educandos. Ahora, en el siglo XXI, las políticas de inclusión, donde los excluidos reciben un conjunto de aprendizajes para participar de los lugares que la sociedad considera válidos, no validan lo que aprenden por fuera de lo formal. La identidad de los espacios educativos entra en contradicción con "...el desenfreno de las mutaciones contemporáneas y ante las demandas de un sistema escolar que hoy asume la masividad y el mandato de inclusión sobre un formato pensado para la selectividad" (Rattero, 2013:127). Tal vez sea tiempo de pasar a otra forma de construir recorridos educativos, que no se piensen estos espacios extraescolares al margen de la sociedad ni como espacios en oposición. Parece necesario asumir que se deben pensar trayectorias integradas para los estudiantes donde se reconozcan los pasajes por diferentes espacios y sus aprendizajes se validen educativa y socialmente. Asumir que lo público, desde el Estado y las organizaciones sociales, debe ser potenciado para que las generaciones encuentren un lugar común, democrático, en cuanto libera el saber para que los estudiantes se lo apropien en condiciones de igualdad, y que puedan apoyar su trabajo, para validar recorridos, experiencias y posiciones alcanzadas, en otras propuestas educativas extraescolares, como las recogidas en este trabajo. Con "...un Estado que incorpore las tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión, que resguarde la perspectiva de lo común, de los derechos y obligaciones de todos, de lo colectivo, que actúe como garante y pueda respetar los derechos educativos de todos los ciudadanos" (Perazza, 2008:59). Un sistema más justo, compartido, donde valga la pena estar, donde cada persona sea reconocida por lo que trae, por sus capacidades, por su condición de estudiante, que no es más ni menos que la de alguien que puede aprender.

Sujetos que atravesarán caminos diversos, propuestas que deberán dar cuenta de soluciones diáfanas; es necesario que se encuentren en el discurso pedagógico actual. La siguiente idea describe la necesidad referida:

"Se requiere que los agentes de la educación conquisten un lugar nuevo, abriendo las instituciones, perforándolas, des-ajustándolas, trabajando en sus grietas, en sus rendijas, en sus bordes. Propulsando políticas de ampliación de márgenes, de

participación, de institucionalización y legitimación de prácticas diversas” (Núñez, 2010: 47).

Es por eso que se puede compartir la idea de discurrir en “(...) una trayectoria colectiva capaz de establecer los términos renovados de un contrato social duradero, vale decir productor de certidumbres de sí, apertura a los otros y porvenir común” (Fitoussi-Rosanvallon, 2010: 16). Recuperar la utopía de que una educación justa y potente para todos, sostenida sobre la idea de igualdad de los sujetos no como objetivo a llegar sino como punto de partida, es posible recreando o reinventando el sistema educativo. Un nuevo contrato social que permita reconstruir la propuesta y le otorgue legitimidad.

Estas experiencias analizadas ofrecen algunas pistas sobre cómo habilitar espacios con mayores oportunidades que logren profundizar la democracia:

<p>Espacios colectivos e individuales, donde el sentido de una experiencia compartida marque la pertenencia al espacio educativo, pero que, a la vez, sea capaz de acompañar y darle un lugar a cada uno de los educandos. Sentirse parte de un conjunto y tener una identidad propia.</p>	<p>Validar espacios educativos para que las experiencias extraescolares adquieran mayor reconocimiento. El aprendizaje del educando debe reconocerse para poder participar de otros espacios.</p>
<p>Cambio de cultura institucional donde la educación sea el derecho de adquirir el legado cultural, y que las nuevas generaciones sean recibidas y acompañadas.</p>	<p>Sistema de acompañamiento y de inserción laboral para que el recorrido no quede limitado. Validar las posiciones sociales que cada uno ocupa.</p>
<p>Desarrollar una pedagogía emancipatoria reconociendo la igualdad en tanto todos los sujetos son capaces como condición irrenunciable para el aprendizaje.</p>	<p>Formatos flexibles, abiertos y en vínculo con la comunidad y la vida de los estudiantes, donde el educando sea el mismo en todos los espacios.</p>
<p>Reconocer a la educación como un derecho y no como un sistema meritocrático donde se selecciona a los mejores y se excluye a los otros. Superar el binomio inclusión-exclusión.</p>	<p>Recorrido integrado por el sistema educativo articulado y no fragmentado. Articular esfuerzos entre Estado, sociedad civil y ONGs superando la lógica de espacios diferentes para pensar en el sujeto.</p>
<p>Concentrar los esfuerzos de participación social en espacios justos más que eficaces.</p>	<p>Sistema para todos donde se habilite la posibilidad de aprender al reconocer a los sujetos como iguales en el punto de partida.</p>
<p>Evaluar procesos de aprendizajes para mejorar el</p>	<p>Educación como posibilidad democrática de</p>

El Estado es el encargado de evaluar y garantizar una educación que habilite el desarrollo de sujetos productivos. Se puede, al menos en este sentido, volver a pensar en que otro modelo es posible, sin recorridos predeterminados para unos y para otros, sino con recorridos que permitan que valga la pena estar ahí. Uno de los grandes desafíos tal vez sea poder **romper con los carriles educativos diferenciados según donde le ha tocado nacer a cada estudiante**. Se pueden, a su vez, establecer recorridos y experiencias que habiliten el reconocimiento de los saberes que allí se imparten y construyen. “La necesidad ontológica de educación, de formación, a la que la ciudad, que se torna educativa justamente en función de esa necesidad, se obliga a responder, esa necesidad es universal” (Freire, 2009:26). Son necesarias políticas educativas que no distingan ni focalicen individuos estigmatizándolos y reconociendo la incapacidad de la sociedad y sus espacios educativos para educar cuando lo hacen. Una educación universal, para todos, es justamente aquella que permite y vuelve a colocar el quehacer educativo en el lugar de lo posible, donde lo deseable se pueda reacomodar en un proyecto común que se articule sobre lo social y lo económico. “La escuela debe abrir las puertas a la vida, la escuela debe dejar de darle la espalda a la vida, la escuela debe ser la vida misma” (Antelo, 2003: 33). Una nueva utopía hacia dónde dirigirse, un sistema educativo que retome su especificidad y habilite aprendizajes. Los gobiernos progresistas abren nuevas expectativas sobre esta utopía. Será cuestión de ver si están en condiciones de pensar la democracia como camino que busque reducir el capitalismo en tanto sistema que excluye y diferencia, o mantendrán el sistema democrático liberal.

La emancipación de los individuos solo es posible junto a los otros, en el reconocimiento mutuo como sujetos históricos, “(...) es el rechazo a ser “inferiorizado” en relaciones de poder escolares o educativas (sociales) des-subjetivantes, lo que emancipa y crea al sujeto en el mismo movimiento emancipatorio, es un lazo con otro, un igual, un maestro emancipado (Greco,

2013: 37). **Lo alternativo reside en poder darle la palabra al otro, al que siempre fue excluido y al que no, en condiciones de igualdad.** El reconocimiento que reclaman los educadores está vinculado a esta idea, no es posible potenciar la experiencia sin una validación del conjunto de la sociedad.

Tal vez sea necesario reconstruir el valor social y cultural de la educación como posibilidad de superación y liberación personal y colectiva. Un espacio para estar con y junto a los demás repositando a los sujetos educativos, a los sindicatos, a los responsables de la conducción. Se trata de avanzar desde el intento homogeneizador con la instalación del sistema educativo moderno, pasando por la dictadura para refundar un orden y mantener las posiciones sociales, a la igualdad de posiciones y como posibilidad de aprendizaje y formación. Una educación que transforme, no subordinada a la sociedad. El agotamiento ofrece la posibilidad de reconocer que algo no puede seguir de la misma manera y habilita la creación de nuevas formas de estar, de ponerse en relación con los demás generando sentimiento de pertenencia y participación política. Es una lucha constante porque el sistema capitalista y el esfuerzo de las clases altas de mantener su posición (en ocasiones también la clase media cuando ve peligrar su lugar), no ofrecen mucho margen para lo alternativo como condición de la construcción de un espacio común democrático. Pero, en definitiva, se trata de recuperar lo sustantivo de la democracia en términos de las necesidades sobre un criterio de dignidad humana donde todos puedan vivir; el universalismo concreto, la posibilidad del otro. Se trata de poder pensar la educación en relación y no separada de la sociedad.

Desde este trabajo, ya no se considera una Razón, sino un conjunto de raciocinios que confluyen y entran en disputa; ya no se trata de un Sujeto, sino de procesos de reconocimiento y construcción de sujetos implicados en una misma realidad. “Ni sujetos a priori ni instancia única de constitución de subjetividad, sino procesos, prácticas y procedimientos de producción de subjetividades que cristalizan en territorios personales –el cuerpo, el yo- y en territorios colectivos (también cuerpos) como la familia, el grupo o la etnia” (Skliar, Téllez, 2008:30). Así es que

este sistema de sujeción y normalización, que se admite naturalmente, tiene el poder de estructurar maneras de actuar y pensar, de producir subjetividades, de estandarizar y evaluar de la misma forma a todos los países con sus más diversas realidades, pero también queda en evidencia que existen espacios para salirse de dicho disciplinamiento, para resistir escapando a lo normativo, de pensar otras posibilidades de ser, sentir y pensar, de recuperar el discurso desde los protagonistas, desde el vínculo pedagógico para no rutinizar las prácticas. Así, el destino no parece estar completamente dado de antemano.

La superación y la toma de conciencia de las situaciones de vida, involucran directamente a la educación, que como agente cultural debe poder **ofrecer un contrapeso y superar los obstáculos que genera el clima cultural formando a los sujetos a través de hábitos y valores en la práctica, donde se naturalicen las diferencias y la solidaridad**, forma de enfrentar la totalidad autoritaria. La educación implica colaborar en la modificación de la atmósfera cultural que determina al educando para que este pueda oponer resistencia. Es necesaria una educación política y crítica, que cuestione las estructuras de las relaciones de poder. La educación no lo puede todo, pero puede algo, nos invita a reflexionar Paulo Freire en *“Política y Educación”*. Ni optimismo ingenuo, ni pesimismo exacerbado.

Resulta tan imprescindible como difícil abrir nuevas posibilidades y alternativas que permitan reconocer al educando su propia realidad junto a los demás, rechazar la pretensión totalizadora de la verdad. Es así que se comparte la idea de Skliar y Téllez, de que implica

“(…) abrirse a la posibilidad de la invención de nuevas relaciones de sentidos, a la irrupción que rompe los sentidos impuestos por el mito de la fabricación del hombre anudado al mito de futuro (...)mito totalitario que bajo nuevas máscaras se desliza en las prácticas educativas dominantes pues la aspiración de homogeneidad y fijeza de sentido han sido y siguen siendo la soldadura de los diversos dispositivos de dominación que atraviesan dichas prácticas, al punto que puede decirse que en su lógica y sus efectos ellas funcionan predominantemente como control de sentido, es decir, estableciendo y vigilando los límites entre lo racional y lo irracional, la verdad y el error, lo normal y lo desviado, lo bueno y lo malo, lo legal y lo ilegal, lo decible y lo indecible, lo esencial y lo aparente, lo mismo y lo otro” (70)

De esto se desprende la necesidad de restablecer el sentido de lo educativo vigilando el camino que tome, lejos de volver a ideas totalizadoras del pasado, para acercarse a pensar la educación como proceso creativo. Es importante que estas experiencias no dependan únicamente de la voluntad de los actores de turno, que las experiencias mantengan flexibilidad pero que no se ajusten tanto a los individuos y terminen reduciendo su potencialidad formativa. Se pueden generar procesos educativos en cualquier lugar, contexto y con cualquier población, si se reconoce la capacidad de aprender de quien asiste en la búsqueda de aprendizajes. Estas experiencias, estas percepciones de educadores y educandos así lo muestran. Es el desafío de encontrar respuestas, ensayar caminos en términos de justicia y superar las barreras de las políticas de inclusión. De reconocer realmente las trayectorias de los estudiantes.

No aparecen diferencias sustantivas entre las experiencias de los países, más allá de las mencionadas en el desarrollo del texto, como para detenerse, pero el conjunto enriquece el conocimiento sobre el campo. **El sistema educativo actual, en ambos países, parece ser más bien un conjunto de instituciones, centros y propuestas inconexas, que un sistema propiamente dicho.** Quizás las propuestas potencien a los educandos y se necesiten otras acciones, otras políticas de Estado que incluyan a estas generaciones, principalmente a los postergados, en una sociedad que los reciba de forma más solidaria.

Este estudio intenta aportar a la discusión sobre el sistema educativo y la necesidad de reconocer espacios educativos para articular esfuerzos en torno al acuerdo de considerar la educación como un derecho. Mucha información permite, en otros estudios, profundizar las dimensiones seleccionadas. Es un campo que tiene mucho para ofrecer, pero no mirando a la escuela como lo negativo, tampoco para centralizar el discurso bajo la rentabilidad y utilidad del educación, sino como forma de alimentar un cambio educativo que valide posibilidades en los educandos que atraviesan ambos espacios educativos.

8. Bibliografía

A-Específica

Bolton, Patricio y equipo (2013), Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables. Buenos Aires, Ed. Stella, Crujía ediciones.

Bordoli, Eloísa (2006), “*El olvido de la igualdad en el discurso educativo*”, en Martínis, Pablo, Redondo, Patricia (comp. 2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Montevideo, Ed. Del Estante.

Camors, Jorge (2009), “*Educación No Formal Política educativa del MEC 2005 – 2009*”, en Morales, Marcelo Comp., 2009) Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación No Formal. Una oportunidad para aprender. MEC.

Cornelissen, Goele (2011), “*El papel de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada*”, en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (eds.) Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires, Niño y Dávila.

Coombs, Philip. H. (1971), *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Denis, Mercedes (2010), Prólogo en Revista ENFOQUES Revista de Educación No Formal, Volumen I. Montevideo, MEC.

Gago, Verónica, Sztulwark, Diego (2011) “*Lo que quisiéramos preguntar a Rancière*”, en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (eds.) Jacques

Ranciére. La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires, Niño y Dávila.

Gluz, Nora (2011), "*Asistir en la escuela*", un cambio en los sentidos de "*asistir a la escuela*", en Nora Elichiry Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires, Noveduc.

Lewkowicz, Ignacio, Corea, Cristina (2005), *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Ley General de Educación n° 18.437 (2009). Montevideo, Uruguay, MEC, IMPO.

Machín, Felipe (2010), *La articulación y complementariedad entre la educación formal y la no formal*, en ENFOQUES Revista de Educación No Formal. Montevideo MEC.

Martínez, Marcela (2013), *Notas sobre el sentido* en S. Duschatky, E. Aguirre Des-armando escuelas. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Martinis, Pablo (2006), "*Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"*", en Martinis, Pablo, Redondo, Patricia (comp. 2006) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Montevideo, Ed. Del Estante.

Martinis, Pablo (2011), "*Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales*", en Martinis, Pablo, Ubal, Marcelo, Varón, Ximena (comp. 2011) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Montevideo, Ed Psicolibros.

Méndez, Jorge, Peregalli, Andrés (2011), “*Cuando los términos no alcanzan pero son útiles. Desafíos semánticos y político-educativos de la educación no formal en el Uruguay*”, en Martinis, Pablo, Ubal, Marcelo, Varón, Ximena (comp. 2006) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal.* Montevideo, Ed. Psicolibros.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2005), *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa.* Montevideo, MEC.

Morás, Luis, Pucci, Francisco (1995) *Entre lo público y lo privado. Políticas sociales y educación extraescolar en Uruguay.* Montevideo, ciesu, Ed. TRILCE.

Núñez, Violeta (2002), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.* Buenos Aires, Ed. Gedisa.

Núñez, Violeta (2010), *Los profesionales de la educación más allá de la escuela: los retos de la educación a lo largo de toda la vida*, en ENFOQUES Revista de Educación No Formal. Montevideo, MEC.

Núñez, Violeta (2015) Prólogo en P. Martinis, P. Redondo (comps.) *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas.* Buenos Aires, Ed. Stella, Crujía ediciones.

Peregalli, Andrés (2006), “*Pensar las ONGs más allá del contexto: aportes desde el campo curricular*”, en Martinis Pablo (comp. 2006) *Pensar la escuela más allá del contexto.* Montevideo, Ed Psicolibros.

Rancière, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Buenos Aires, Zorzal.

Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Redondo, Patricia (2011), “*Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad*”, en Nora Elichiry Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires, Noveduc.

Redondo, Patricia (2013) Prólogo en P. Bolton y equipo, Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables. Buenos Aires, Ed. Stella, Crujía ediciones.

Siede, Isabellina (2006), “*Iguals y diferentes en la vida y en la escuela*”, en Martín, Pablo, Redondo, Patricia (comp. 2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Montevideo, Ed. Del Estante

Simons, Maarten, Masschelein Jan (2011) “*¿Odio a la democracia...y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación*”, en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (eds.) Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Niño y Dávila, Buenos Aires.

Simons, Maarten, Masschelein Jan (2011) “*El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia*”, en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (eds.) Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Niño y Dávila, Buenos Aires.

Simons, Maarten, Masschelein Jan (2011) “*Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière*”, en Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (eds.) Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. Niño y Dávila, Buenos Aires.

Sirvent, María Teresa (2009) “Re-conceptualizando la *Educación No Formal*”, en Morales, Marcelo Comp., 2009) Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación No Formal. Una oportunidad para aprender. MEC.

Skliar, Carlos (2007) La educación que es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc, Buenos Aires.

Skliar, Carlos, Téllez Magaldy (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc, Buenos Aires.

Trilla Benett, Jaume (1996), *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ed. Ariel.

UNESCO (2000), Foro Mundial de Educación de Dakar.

Varón, Ximena, Ubal, Marcelo (2009), *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación educativa*. Montevideo, MEC.

Varón, Ximena, Ubal, Marcelo, Martinis, Pablo (2011), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Montevideo, Ed. Psicolibros,

B-General

Acosta, Yamandú (2005), *Sujeto y democratización en el contexto de la globalización*. Montevideo, Nordan-Comunidad.

Antelo, Estanislao (2003), "*Tarea es lo que hay*", en Inés Dussel, Silvia Finocchio (comp. 2003) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Appratto, Carmen, Artagaveytia, Lucila (2004), "*La educación*", en Appratto, C, et al. (2004) *El Uruguay de la dictadura (1973=1985)*. Montevideo, Banda Oriental.

Castel, Robert (2004), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

De Alba, Alicia (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Ed Miño y Dávila.

Díaz, Esther, (2003), *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires Editorial, Biblos.

Dubet, Francois (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Dubet, Francois. (2006), *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Ed. Gedisa

Dubet, Francois. (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Duschatzky, Silvia, Aguirre, Elina (2013), *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Elichiry, Nora (2011), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires, Noveduc.

Fitoussi, Jean-Paul, Rosanvallon, Pierre (2010), *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.

Foucault, Michel (2008), *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Ed. Altamira.

Fraser, Nancy (1997), *Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Universidad de Los Andes, Siglo del Hombre Editores.

Freire, Paulo (2009), *Política y Educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Galende, Federico (2011), “*Los excluidos, breve elogio de lo inaparente*”, en Jaime Osorio y Felipe Victoriano (Eds.) *Exclusiones. Reflexiones críticas sobre subalternidad, hegemonía y biopolítica*. Barcelona, Anthropos Editorial.

Giroux, Henry (2003), *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Greco, María Beatriz (2013), “*Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo del pensamiento*”, en Rattero, Carina (comp. 2013) *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduca.

Gruner, Eduardo (2010), *La “otra” modernidad. La revolución haitiana: una rebelión (también) “filosófica”*, en *Revista Espacios de crítica y producción*, N° 43, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Gvirtz, Silvina, Grinberg, Silvia, Abregú, Victoria (2012), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires, AIQUE.

Hinkelammert, Franz J. (1990), *Democracia y totalitarismo*. San José (Costa Rica), DEI.

Hinkelammert, Franz J. (2002), *Crítica de la razón utópica*. Bilbao, España, Ed. Desclée de Brouwer.

Iaies, Gustavo (2011), *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio. Conversaciones con los protagonistas de la toma de decisiones*. Buenos Aires, AIQUE.

Lechner, Norbert (2007), *Obras escogidas 2*. Santiago de Chile, Chile, LOM ediciones.

Lewkowicz, Ignacio (2012), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Meirieu, Philippe (2010), *Frankestein educador*. Barcelona, Laertes Ediciones.

Perazza, Roxana (2008), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires, AIQUE.

Perazza, Roxana (2008), “*Lo político, lo público y lo educativo*”, en Perazza, Roxana *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires, AIQUE.

Puiggrós, Adriana (1994), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, AIQUE-Rei Argentina.

Rattero, Carina (2013), “*Viajes imperceptibles*”, en Rattero, Carina (comp. 2013) *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduca.

Rebellato, José Luis (2000), *Ética de la liberación*. Montevideo, Nordan-Comunidad.

Southwell, Myriam (2006), “*La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata*”, en Martinis, Pablo, Redondo, Patricia (comp. 2006) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Montevideo, Ed. Del Estante.

Southwell, Myriam (2012), *Entre generaciones. Exploraciones sobre cultura e instituciones*. Buenos Aires, HomoSapiens.

Sztulwark, Diego (2013), “*Serie `Política de lo involuntario`: La creación de posibles*”. En línea; <http://anarquiacoronada.blogspot.com/2013/serie-politica-de-lo-involuntario-la.html>

Tizio, Hebe (2008), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa Editoriales.

Valdez, Sebastián (2014), *De la selección excluyente a la igualdad posibilitadora de experiencias educativas*, en Revista Quehacer educativo n°91, Montevideo, FUM-TEP.

C- Metodológica

Beltrán, Miguel (2007), “*Cinco vías de acceso a la realidad social*”, en García Ferrando, Manuel, Ibáñez, Jesús y Alvaram Francisco (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Tercera edición, Madrid, Ed. Alianza.

Cienfuentes, Rosa María (2011), *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Ed. Noveduc.

García Ferrando, Manuel (2007), “*La encuesta*”, en García Ferrando, Manuel, Ibáñez, Jesús y Alvaram Francisco (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Tercera edición, Madrid, Ed. Alianza.

Goetz, J. P - LeCompte, M.D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ed. Morata.

Taylor, S. y R. Bogdan, (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

Valles, Miguel S. (2007), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Editorial SÍNTESIS.