GT 21: Educación y desigualdad social: experiencias y debates sobre la educación pública, la educación popular y la pedagogía social

Variables a considerar en el marco de propuestas de re-vinculación educativa en adolescentes y jóvenes

Lic. Mónica Grosso

Licenciada en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

Sumario.....pag.1
Introducción/ fundamentación.....pag.2
Situación actual adolescentes/ jóvenes y el sistema educativo.....pag.3
- Breve reseña histórica
- Propuestas de revinculación educativa
Procesos educativos individuales.....pag.7
- Trayectoria y relación educativa
- Recursos económicos
- Estructura de los centros educativos
- Predisposición al aprendizaje
- La familia
- Y entonces...?!
Los centros educativos como embajadas culturales.....pag.12
- Asilo, cuidado, asistencia
- Conocimiento y apertura a la cultura
- Transmisión de contenidos concretos- especificidad institucional
Equipo de trabajo de los centros educativos.....pag.17
- ¿Docentes o educadores?
- ¿Para qué enseñar?
- ¿Cómo recuperar el sentido y gusto por aprender?
Algunas reflexiones… para seguir pensando.....pag.22
Bibliografía.....pag.25

Introducción/fundamentación

En los últimos 10 años mi tarea educativa, se ha centralizado en trabajar con adolescentes y jóvenes (particularmente adolescentes) en las que su vida transcurre en condiciones de pobreza, desde proyectos que tienen como meta la generación de procesos educativos individuales con miras a incrementar y mejorar sus posibilidades de integración social.

Como puede leerse, esta línea de abordaje tiene como supuesto de partida la concepción de que no «están integrados»; teniendo en cuenta que como sociedad hemos conciliado dos variables trascendentales que viabilizan la integración como ciudadano a la sociedad: la educación y el trabajo.

Socialmente hemos acordado (desde lo implícito y desde nuestro imaginario social) que la franja etárea a la que hago referencia debe estar ocupando su tiempo educándose. Y para esto hemos organizado la educación en centros educativos: escuelas, liceos, escuelas técnicas, etc.

En el intento de buscar un lenguaje común y de ser rigurosos en cuanto a los contenidos que le damos a los conceptos, he indagado acerca de tres denominaciones diferentes —pero que aparentan semejanza— con las que se nombran los diferentes programas y proyectos que trabajan con adolescentes y jóvenes con miras a su «regreso» a la educación formal.

Según la Real Academia Española:

- *Reinserción*: aparece como reinserción: «acción o efecto de reinsertar». Reinsertar: «volver a integrar en la sociedad a alguien que estaba condenado penalmente o marginado»
- *Reinclusión*: aparece inclusión: «acción y efecto de incluir. Conexión o amistad de alguien con otra persona»
- *Revinculación*: «acción y efecto de vincular».Vincular: «Atar o fundar algo en otra cosa. Perpetuar o continuar algo o el ejercicio de ello. Someter la suerte o el comportamiento de alguien o de algo a los de otra persona o cosa. Sujetar a una obligación.»

En general estos programas a los que hago referencia, llegan a esta población (y viceversa, la población llega a ellos) trabajando desde la frontera: en la frontera territorial, en la frontera de los discursos y de las posibilidades. Buscando articular los procesos educativos individuales, a partir de la singularidad de cada una de las situaciones de los adolescentes y jóvenes, las diferentes opciones educativas existentes y la diferentes dimensiones y/o variables a trabajar con miras a la revinculación educativa.

Este concepto parece contener el «sentido o significado» que a mi entender, debería incluirse al momento de pensar una propuesta educativa, que tenga en cuenta todas las partes teniendo claro que no conforman el todo.

Desde estos programas de revinculación educativa se pretende articular, atar una realidad con una posibilidad. Se procura perpetuar o dar continuidad a un proceso personal sometiéndolo a los procesos de otros. En este caso estos otros son (principalmente): los centros educativos y el cuerpo docente.

A partir de la lectura de materiales y de la propia trayectoria laboral, este trabajo pretenderá realizar un ejercicio de reflexión, señalando algunas de las variables que son importantes tener en cuenta a la hora del trabajo con adolescentes y jóvenes con miras a la revinculación educativa.

El mismo incluirá una breve reseña de la Educación Básica en Uruguay; posteriormente se pretenderá desarrollar tres dimensiones, desde mi opinión necesarias, para el abordaje de procesos de revinculación educativa:

- los procesos individuales: buscando visualizar aquellos aspectos que son imprescindibles problematizar con los adolescentes/jóvenes en la construcción de su proceso de revinculación educativa.
- los centros educativos: desarrollando la tensión entre las responsabilidades específicas de los mismos y las posibilidades de dar respuesta frente a las demandas sociales.
- el cuerpo docente o equipo educador: ¿es posible trascender la tarea de «dar clase»?, en qué condiciones, qué supuestos determinan la relación educativa.

Situación actual adolescentes/ jóvenes y el sistema educativo

Breve reseña de la situación actual

Uruguay históricamente ha sido considerado como uno de los países latinoamericanos con mejor educación. Con temprana alfabetización y universalización en el acceso a la Educación Primaria.

En la actualidad presenta datos preocupantes en lo que respecta a la Educación Media, registrándose un estancamiento entre 1991 y 2008.

A pesar de los esfuerzos realizados y el aumento de la inversión pública destinada a la enseñanza, no se ha logrado incrementar significativamente los niveles de egreso de la Educación Media.

«…uno de cada tres adolescentes no logra culminar la educación media básica… y casi 2 de 3 no logran finalizar la educación media superior»[1], datos que ubican al país por debajo del promedio de los países de la región de similar desarrollo humano.

Si bien desde la Constitución de 1967: art 70- se establece la obligatoriedad de la Educación Media, nuevamente en el año 1973, la Ley 14101, establece que «la educación será obligatoria, común y general, en el primer nivel para lo escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la educación secundaria básica.»[2]

La ley General de Educación N° 18437, de diciembre de 2008, extiende la obligatoriedad de la enseñanza a la Educación Media superior; art. 7:

> Es obligatoria la educación inicial para niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica[3]

De Armas y Retamoso sostienen que solamente 7 de cada 10 uruguayos que nacieron en 1973, fecha en la que se extiende legalmente la obligatoriedad de la enseñanza a los tres primeros años de secundaria, completaron este nivel, los tres restantes han finalizado «a lo sumo la educación primaria».

Es así que afirman que Uruguay no ha logrado alcanzar los objetivos propuestos hace casi cuarenta años en materia de acceso y egreso de la Educación Media Básica.

A comienzos del siglo pasado, Uruguay había alcanzado altos niveles de cobertura de enseñanza Primaria, en 1908 la matrícula representaba el 57%, porcentaje alto para la época y para la región. Hasta fines de los 50 había logrado un incremento sostenido del nivel educativo de la población —período que coincide con un crecimiento económico y de desarrollo del país— tras ese período puede observarse modestos incrementos.

Actualmente solo 36 de 100 jóvenes uruguayos de entre 25 y 29 años de edad han logrado completar la educación media superior. Apenas un 8.5 más que la tasa registrada entre las personas de 50 a 59 años, (generación de sus padres).

> …En las últimas décadas , de cada 100 niños y niñas que fueron ingresando año a año al sistema educativo, 96 lograron finalizar los seis años de educación primaria, sólo 71

---

1 De Armas, G y Retamoso, A. 2010. *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Montevideo, Uruguay p.11

2 ibid, p.13.

3 Ministerio de Educación y Cultura, Ley General de Educación, ley N° 18.437, IMPO (Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales), 2008, Uruguay, p. 12.

consiguieron culminar la educación media básica…y apenas 39 completaron la educación media superior (doce años de escolaridad)[4].

Sólo 4 de cada 10 jóvenes en Uruguay logran concluir educación media (12 años post educación inicial).

Propuestas de revinculación educativa

Como se explicita anteriormente las cifras en relación a la culminación de la Educación Media Básica y superior son alarmantes. En los últimos años se han implementado diferentes experiencias educativas que tienen como población objetivo aquellos adolescentes y jóvenes, desvinculados del sistema educativo, que viven en situación de pobreza o como también suele denominarse de alta vulnerabilidad.

Sin ánimo de llegar a profundizar, pretenderé realizar una señalización de las propuestas educativas o como se le denominan programas de inclusión educativa, a quienes está destinado y con qué objetivo. La finalidad de la misma pretende dar visibilidad a las distintas opciones e intervenciones que se han planteado en relación a esta temática.

Al hablar de propuestas educativas tendientes a la revinculación y/o permanencia de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, hago referencia a aquellas propuestas denominadas como alternativas a las tradicionales. Las mismas buscan mediante metodologías flexibles y/o adecuadas al medio, generar instancias de reencuentro con el aprendizaje desde un formato amigable, que posibilite la vivencia de una experiencia positiva de la situación enseñanza-aprendizaje.

Las mismas estarán acotadas a aquellas propuestas tendientes a la culminación del Ciclo Primario y del Ciclo Básico de Educación Media.

Programa	**Población**	**Objetivo**
Programa Maestros Comunitarios	Población escolar, que presenta dificultades (aprendizaje, contexto, etc.)	Apoyo para la permanencia y aprobación del ciclo primario
Programa Tránsito Educativo (primaria, secundaria, UTU-educación técnico profesional)	Se trabaja con alumnos de 6° años de primaria (algunos)	Acompañamiento del tránsito entre ciclos primario-secundario.
Programas Areas Pedagógicas (Convenio INAU-Secundaria)	Adolescentes y jóvenes que participan de propuestas de INAU (hogares, convenios tiempo parcial)	Culminación del ciclo básico. Formato semestral, grupos Reducidos. Duración 3 semestres.

[4] DE ARMAS, Ob.cit. p.18.

Programa Aulas Comunitarias (Secundaria y Organizaciones de la Sociedad Civil)	Adolescentes y jóvenes desvinculados del sistema educativo formal	Solo 1° Ciclo Básico- formato semestral, grupos reducidos, referencia educativa. Duración 1 año.
PIU- Programa de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico (C.Ed. Secund) Actualmente: Tutorías	Adolescentes que estén cursando Ciclo básico	Apoyo en el liceo (dificultades de aprendizaje, sociales, familiares, económicas)
PUE Programa Uruguay Estudia (DSEA, CES, UTU)	Adolescentes, jóvenes y adultos	Diferentes programas tendientes A la culminación de ciclos: Primario y Secundario.
FPB Formación Profesional Básica (UTU)	Adolescentes y jóvenes mayores de 15 años, desvinculados del sistema formal	Ciclo Básico: iniciación a un oficio y asignaturas curriculares relacionadas al mismo. .
RUMBO , UTU (Universidad del Trabajo, consejo de educación Técnico Profesional)	Jóvenes mayores de 18 años, que han cursado capacitaciones o cursos de UTU (oficios)	Culminación ciclo básico en un año lectivo
Dirección Sectorial de Adultos **Cursos para jóvenes y adultos**	Adolescentes y jóvenes mayores de 15 años. Adultos.	Cursos de educación de adultos Acreditación Primaria y talleres
Dirección Sectorial de Adultos **Acreditación por experiencia**	Adolescentes y jóvenes mayores de 15 años. Adultos.	Preparación para prueba que al aprobarla le permite acreditar ciclo Primario.
Dirección Sectorial de Adultos **Programa Puente**	Adolescentes desvinculados de Escuelas de Primaria (pueden ser Menores de 15)	Preparación para prueba que al aprobarla le permite acreditar ciclo Primario.
Dirección Sectorial de Adultos **Programa Fortalecimiento Educativo**	Adolescentes y jóvenes mayores de 14 años. Adultos. Discapacidad (leve)	Acreditación de Primaria. Alfabetización. Nivelación Académica.
CECAP- MEC	Adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años	Capacitación en oficios Posibilidad de culminar Ciclo Básico E. Media.
RE-DESCUBRIR MEC-UTU	Adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años	Culminación ciclo básico: FPB y CECAP. Doble participación de los adolescentes/jóvenes.

Procesos educativos individuales

Para los que hace años venimos trabajando en Proyectos de revinculación educativa nos encontramos con algunos aprendizajes que señalan cuales son los aspectos que serían importante abordar o tener en cuenta con miras a la generación de proyectos educativos individuales.

Algunas variables que son necesarias problematizar en el desarrollo del proceso educativo del adolescente o joven:

Trayectoria y relación educativa

A partir de la instauración de la relación educativa y del vínculo educativo, se recupera su historia, las causales de su desvinculación. Se conocen sus capacidades y sus dificultades. Esto se enmarca en una relación de conocimiento mutuo, comunicación y confianza que permite reconocer intereses, gustos, «sueños».

Reitero la expresión educativa, porque la misma contempla intencionalidad. No es una relación casual ni entre pares. Tampoco de padres e hijos. Es una relación de asimetría en donde el educador va al encuentro del adolescente/joven con una intención…

Como educadores somos creadores de la demanda —generamos la necesidad— es importante ser conscientes de lo que movilizamos para poder sostener. Educar es muchas veces cimbrar. Este fuerte movimiento se sostiene desde la relación educativa, por lo que resulta imprescindible retomar la concepción de una relación educativa posibilitadora de aprendizajes conjuntos.

Relación en donde una de sus partes está integrada por un técnico —agente de cambio— portador de una intencionalidad educativa que concibe al sujeto de la educación como «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…para acceder al estatus de sujeto humano[5]» y en su otra parte un sujeto cognoscente; con posibilidades de percibir, comprender, imaginar, simbolizar, asimilar a su repertorio de acciones e ideas, generar y ajustar respuestas, tomar decisiones, hacer juicios, verbalizar. (Montero, Maritza 2003).

Esta relación educativa enmarcada en programas de revinculación con el sistema educativo debe tener como centro al adolescente/joven, considerándolo como sujeto hacedor de cambios; por ende conocedor de su situación y de su punto de partida.

Como educadores muchas veces «aniñamos» a adolescentes y jóvenes, sensibilizados por la situación de vulnerabilidad, por la explicitación del deseo y por la creencia de que todo es posible; quizás también desde una relación paternalista, desde una tradición educativa cuasi apostólica de la educación, en donde el objetivo es salvar al otro.

Nos es difícil habilitar el espacio —educativo— para intercambiar las variables económicas, familiares y territoriales que pueden condicionar de una manera u otra la decisión tomada y la opción educativa realizada.

[5] Martinis, P y Redondo,P: *Igualdad y Educación, escrituras entre dos orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, serie educación, p.13

Diferentes gobiernos y propuestas estatales han generado programas socio-educativos que abordan la realidad de la desvinculación con el sistema educativo formal, sin abordarlo globalmente en aquellas condiciones transversales que condicionan dicha situación: vivienda, alimentación, trabajo, etc.

Por lo que resulta inviable habilitar procesos de revinculación educativa sin generar acciones que permitan trabajar desde el conocimiento y el sentido de la realidad, buscando hacer visible posibilidades y obstáculos, condiciones favorables y desfavorables; las cuales —a mi entender— deberían ser consideradas en este proceso de revinculación educativa.

Todo esto es posible a partir de la relación educativa.

Recursos económicos

A pesar de que desde sus principios básicos nuestra Educación Pública es Laica, Obligatoria y Gratuita, sabemos que la misma tiene costos.

- Costos económicos en lo que respecta a los insumos, los materiales, la vestimenta, los traslados. Generalmente la familia no cuenta a priori con recursos económicos para sostener los costos de ser estudiante.[6] Tampoco cambia radicalmente su situación, en lo que respecta a sus condiciones socio-económicas, a partir de la participación del adolescente/joven en estos programas.
- Es importante poder problematizar esta situación no para limitarla sino para manejar las diferentes opciones en función a las posibilidades. Equilibrar el deseo con la realidad posibilita crecer y aprender a tomar responsabilidades.
- Revincularse a una propuesta educativa supone en la mayoría de los casos contar con los requerimientos solicitados por la propuesta para el desarrollo de la misma: insumos, materiales, herramientas y actualmente uniforme.

El transporte representa una de las dificultades mayores tanto en lo que respecta a su costo como al «plazo» para la obtención de boletos gratuitos, en aquellos casos en que corresponda. A esto hay que sumarle que en algunas localidades no hay líneas y/o frecuencias de transporte que permitan el acceso de los participantes a los centros educativos.

Estas variables una vez problematizadas son plausibles de solución pero resulta imprescindible no minimizarlas ya que se presentan cotidianamente en la situación de «estudiante». Si pretendemos fortalecer esta identidad es importante proyectar distintos escenarios en donde puedan presentarse diferentes estrategias de resolución de estas variables (referentes significativos, redes, capacidad de resolución de problemas, etc.)

[6] Familia de las que provienen los adolescentes/jóvenes a los que en este trabajo se hace referencia.

Estructura de los centros educativos

La estructura que lleva implícita el funcionamiento del centro educativo supone el conocimiento y manejo de determinados códigos culturales, pautas de socialización y convivencia, que condicionan la permanencia y el desempeño de los adolescentes/ jóvenes como estudiantes.

La capacidad de organización del tiempo y el espacio, las formas de estar, la resolución de conflictos, el respeto a la autoridad, etc., son habilidades básicas que constituyen supuestos de partida para los centros de enseñanza y que son causantes de desvinculación para aquellos que no las han integrado desde su accionar como estudiantes.

Forma parte de la identidad como estudiante la adquisición de estas competencias básicas: leer, escribir, escuchar, comunicarse. Las mismas hacen referencia al concepto de ciudadanía.

En general estos adolescentes y jóvenes provenientes de programas de revinculación (inclusión como usualmente es denominado) constituyen la primera generación que accede a Educación Media, es decir que no cuentan con el capital cultural desde sus familias de origen. En este marco cabe la siguiente pregunta ¿en qué espacios aprenden estas «formas de estar», de habitar los centros educativos, si no es desde estos programas? Queda en evidencia la brecha existente entre los ciudadanos provenientes de distintos sectores sociales. Como algunos autores hacen referencia, ciudadanos de distinta categoría. (Alvarez, 2005)

Predisposición al aprendizaje

En este aspecto podrían incluirse dos puntos centrales:

El sentido del saber: la recuperación del gusto por el aprender. Sería deseable poder trascender la mercantilización del saber. Más allá de su significación como «medio» para un futuro mejor, la obtención de un buen empleo, con mejor remuneración, mayores posibilidades de una «buena vida/vida digna».

Resulta un desafío, considerar el aprendizaje como fin en sí mismo. Esta concepción del saber trasciende las diferencias sociales y representa actualmente uno de los mayores desafíos de nuestra educación.

La puesta a punto en relación a los contenidos «curriculares» con los que cuenta los adolescentes/ jóvenes, y aquellos conocimientos esperados desde los centros educativos.

La amplia mayoría, no cuenta con una trayectoria educativa exitosa (desde los parámetros de la evaluación tradicional); desde sus relatos la experiencia no es recordada positivamente. Es visible su proceso de desvinculación con el sistema educativo, previo a su acceso a la Educación Media: rezago escolar, repetición, tiempo de desvinculación con la situación

curricular de «enseñanza-aprendizaje»; éstas son algunas de las situaciones de las cuales partir, a la hora de desarrollar un proceso educativo individual, tendiente a la revinculación.

Se hace necesario generar espacios de nivelación académica, de reencuentro con el aprendizaje que permitan desde la «vivencia», la posibilidad y capacidad de aprender desde la experiencia concreta.

En esta línea, en algunas oportunidades se constatan dificultades en los aprendizajes, que tienen como punto visible la no integración de conocimientos curriculares básicos que posibilitan la continuidad educativa, pero de los cuáles no se cuenta con peritajes o diagnósticos precisos que permitan proyectar y planificar tiempos y alcances para la concreción de los aprendizajes.

Los adolescentes y jóvenes en esta situación «saben que no saben», no es posible el desarrollo de un proceso de revinculación educativa sin pensar en la necesidad de generar espacios que alfabeticen, nivelen y faciliten este «reencuentro con el aprendizaje».

La familia

Considerar a la familia o su entorno más cercano como variable fundamental en cualquier proceso de revinculación educativa implica partir del conocimiento de la realidad del propio adolescente/joven.

Más allá del apoyo y acompañamiento necesarios para emprender este camino de «ser estudiante», resulta necesario dimensionar la implicancia y afectación en la dinámica familiar del tiempo dedicado a estudiar.[7]

Muchas veces llegan a los programas que trabajan con adolescentes y jóvenes desvinculados del sistema educativo, adultos referentes que los presentan como aquellos «que no quieren nada» o a los «que nos les da la cabeza para estudiar».

Cuando estos adolescentes, comienzan a transitar un proceso educativo personal, que incluye rutina diaria, con horarios y requerimientos de tiempos y espacios; queda en evidencia los distintos roles que ellos cumplen en la organización y en la dinámica familiar.

Si tuviera que ponerle un nombre sería el de comodín: son quienes se hacen cargo de tareas domésticas, cuidado de hermanos, de abuelos, de personas enfermas, los que hacen «mandados», los que quedan al cuidado de «su» casa.

[7] Es real que existen situaciones en donde adolescentes y jóvenes retoman su trayectoria educativa «a pesar de» su familia o entorno cercano, pero son aquellos en donde su interés por ser estudiante y culminar sus estudios forman parte de sus metas personales. En general son aquellos que abandonaron sus estudios por razones ajenas a su voluntad. Aquellos que sólo necesitan un pequeño «empujoncito» educativo.

Proyectarse como estudiante implica poner en juego la capacidad de negociación para tener el «permiso» por parte de la familia para dedicar su tiempo a estudiar. Y esta negociación implica convicción y muchas veces enfrentamiento por parte de los adolescentes/jóvenes a su entorno cercano significativo; entorno que trasciende su familia, llegando a su grupo de amigos y al barrio; que como en ocasiones escuchamos «tira para atrás».

Y entonces…?!

Partir como educadores de estas variables supone problematizarlas; planificar y proponer actividades acordes, para trabajarlas en diferentes dimensiones (individuales, grupales). Abordarlas supone ocuparse de cuestiones intrínsecas del proceso de aprendizaje, entre ellas podrían destacarse las relacionadas con:

- *La autoestima.* Mediante el reconocimiento de capacidades y dificultades: todos somos buenos en algo; cuando ese «algo» es reconocido por uno mismo y por los otros, desarrolla y fortalece al sujeto como tal, aceptando su capacidad y permitiendo desde la misma enfrentarse con la dificultad, para trabajar sobre ella.

- *La tolerancia a la frustración.* A través del manejo y la aceptación de límites. En el marco de la relación educativa y del sentido de los límites, se aprehende a aceptar los «no».

- *La vivencia de la grupalidad.* Visualizando el proceso de desarrollo y reconocimiento personal desde y con los otros.

- *La posibilidad de mediatizar.* Ensayando la proyección a mediano y largo plazo (en el marco de la franja etárea) a través de la incorporación de metas, la adquisición de contenidos.

- *La ampliación del horizonte.* La generación de acciones que promuevan la circulación social habilita el conocimiento de bienes culturales, sociales (y hasta territoriales) que desde los derechos les pertenecen pero que desde los hechos no acceden. A mayor conocimiento mayores posibilidades de opción.

Todas estas variables constituyen un todo que no puede desglosarse en la propuesta educativa; son transversales a la misma pero se constituyen como inherentes, cuando son abordadas de una manera implícita o explícita desde la intencionalidad educativa.

Se hace necesario entonces —en la compleja tarea del educador— acompañar, codiseñar y sustentar el proceso de revinculación educativa a través de:

- la realización de una planificación rigurosa de seguimiento y abordaje individual a partir de la revinculación educativa. Revincularse supone el inicio del proceso

educativo en lo que respecta a la integración al sistema educativo formal y aquellos hábitos implícitos en la institución educativa: socialización, convivencia, organización y estructura (tiempo y espacio);

- la generación de espacios socio-educativos que permitan a nivel grupal fortalecer las capacidades individuales, trabajando en torno a las dificultades (espacio educativo-curriculares, talleres expresivos, talleres temáticos);
- la coordinación con instituciones educativas: buscando problematizar y facilitar el acceso y la revinculación educativa de los participantes, en pro de una permanencia y un desempeño exitoso; haciendo énfasis en la metodología de trabajo, en la flexibilidad de la propuesta y en los tiempos de respuesta.

Los centros educativos como embajadas culturales

La pregunta que se instala en la línea que se viene desarrollando de procesos de revinculación es la siguiente: ¿cómo reciben los centros educativos a esta población: adolescentes y jóvenes que están desvinculados de sistema educativo formal y que plantean su interés en la revinculación?

Ingresar a una propuesta educativa, es el inicio de una nueva etapa en el proceso de revinculación. Adolescentes y jóvenes plantean su voluntad de «volver» pero una vez que llegan, que están «adentro» del centro educativo —para denominarlo de una manera llana y simple— ¿cuáles son las variables que —desde el propio centro— fortalecen la permanencia y el desempeño exitoso en el mismo?

El punto de partida en lo que respecta a condiciones económicas y sociales de los adolescentes y jóvenes —previa y posterior a su revinculación— es la misma. Puede haberse saneado parcialmente pero las condiciones de vida se mantienen, lo que se modifica es la voluntad de revincularse. Revincularse con las instituciones educativas.

Como toda organización, las instituciones/centros educativos generan una cotidianeidad, incluyen aprendizajes, rutinas, prácticas, procedimientos, actividades. (Frigerio G., 1992). Lo que las diferencia de otras organizaciones es que tienen

> como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, por ello la dimensión pedagógica-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica[8].

[8] Frigerio G., Poggi M., Tiramonti G.: *La dimensión comunitaria» en «Cara y Ceca de las Instituciones Educativas*, Buenos Aires, edit. Troquel, 1992, p.69.

Esta dimensión pedagógica-didáctica se traduce en lo que la autora denomina «prácticas pedagógicas:… aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento»[9]

Estas prácticas lejos de implementarse de una manera simple, se ubican en cada período histórico, en medio de demandas sociales, políticas; concepciones acerca del saber, modas metodológicas, colectivos docentes, características de los alumnos.

Más allá de estas características «universales» de las instituciones o centros educativos, volviendo a retomar la cuestión explicitada en relación a cómo reciben estos centros a adolescentes y jóvenes en proceso de revinculación educativa; surge desde la reflexión una imagen análoga que podría reflejar lo que a mi entender caracteriza o debería caracterizar a estos centros educativos: las embajadas.

Ubicados muchas veces en la frontera de lo social (y también de lo territorial), estos centros educativos son transmisores de una «cultura con pretensión hegemónica» pero que conoce/ reconoce que existe otra/s en la que se instala, intercambia y a la cuál pretendería poder integrar.

Más allá de las características socio-educativas a trabajar en este intercambio cultural, existe un deber ser, un para qué de la presencia de esta «embajada cultural» en el territorio.

La importancia de la especificidad de lo educativo, de la transmisión de contenidos curriculares se anuda en la tensión que siente el centro por el exceso de demandas que pesa sobre la institución, demandas relacionadas a lo asistencial: «… el sistema educativo ofrece hoy, quizás como ninguna otra institución, una red capaz de llegar a toda la población, no sólo a niños y jóvenes sino también a todo su grupo familiar…»[10]

En esta arista, la imagen de la embajada cobra otra vez utilidad, desde su posibilidad de ofrecer asilo: cuidado, protección, asistencia. Variables que no se contraponen en la tarea educativa pero que pueden disminuirla si se pierde la especificidad, perdiendo su «significación social»[11]

El límite y el equilibrio entre las distintas posibilidades que ofrece la imagen de la embajada hacen del quehacer cotidiano de los centros educativos un desafío:

Asilo, cuidado, asistencia

En los últimos años ha surgido una «cierta indisposición escolar», una suerte de contradicción entre enseñar y asistir (Antelo, E. 2009). Para este autor enseñar y cuidar no se

[9] ibid
[10] Ibid. p. 101.
[11] Ibid, p. 98

contraponen, sino que se requieren mutuamente. «…La acción educativa supone intervención, y responsabilidad, ambas entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro» [12]

Si retomamos la concepción de educación que plantea Mierieu: «…el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él….es un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo»[13]; no parecen oponerse en la tarea educativa los verbos enseñar y asistir.

Hacer sitio al que llega, acompañar, refiere a la responsabilidad adulta de cuidar a las nuevas generaciones; cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, es estar en algún lugar: «…cada maestro cuida a los nuevos en la medida que contribuye con su acción a incorporarlos al mundo»[14].

Por esta razón para este autor el que «enseña cuida y el que cuida está presente», otorgándole un gran valor para la cultura, el cuidado del otro a través del reparto sistemático de conocimientos. A través del cuidado, la presencia y de la preocupación por el otro, es que es posible educar. Es por medio del conocimiento del otro, desde una asimetría de roles y desde una función enseñante, que es posible hacer sitio y ofrecerle los medios para ocuparlo.

Esta idea de asilo busca transmitir la necesidad de contemplar desde los centros educativos la viabilización de las condiciones materiales para asegurar la permanencia y el buen desempeño; priorizando el conocimiento del otro, desde la construcción de climas educativos — institucionales— que favorezcan el aprendizaje.

Conocimiento y apertura a la cultura

Como se mencionó anteriormente los centros educativos a los que asisten adolescentes y jóvenes provenientes de programas de revinculación, cotidianamente se enfrentan a la tensión entre la demanda social y su especificidad educativa. La pregunta que generalmente surge en los equipos docentes y en la dirección de estos establecimientos ronda en el límite con la integración y la apertura hacia la comunidad y sus diferentes actores.

El punto medio es la meta: si un centro educativo para preservarse en su especificidad evita adaptaciones y transformaciones, se convierte en una especie de fortaleza «…que irá vaciándose aun cuando siga asistiendo la población a sus edificios materiales»[15];

---

[12] Antelo, E., Aillaud, A.: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, editorial Aique, 2009, cap.7, p.118.

[13] Mierieu, P. *Frankestein Educador*, 2001, Editorial Laertes, p.81.

[14] Antelo. E, Ob.cit. p.119.

[15] Frigerio, G., Ob.cit. p.98.

contrariamente «…una institución excesivamente permeable, está expuesta a perder su especificidad, ya diluidas sus características, confundirse con otras instituciones»[16].

El desafío se ubica en dar cabida a la influencia del entorno social pero desde una incidencia adecuada, que tenga como finalidad «la articulación respetuosa de las exigencias, demandas y expectativas sin perder de vista la escuela —centro educativo— su especificidad institucional.»[17]

Lamentablemente la relación con el medio muchas veces es reducida a la necesidad de dar respuesta a demandas relacionadas con lo asistencial: alimentación, salud, vestimenta, etc.; no permitiendo el lugar para la integración de contenidos vinculados con las características del territorio, sus potencialidades, sus acontecimientos, su población.

Esta búsqueda de equilibrio supone retomar el contrato entre los centros educativos y la sociedad, resaltando la necesidad de integración de éstos a las diferentes redes comunitarias y actores locales/nacionales que permitan la multiplicación de los recursos institucionales; evitando así que las tareas asistenciales recaigan casi exclusivamente en las instituciones educativas, reemplazando a las tareas pedagógicas. Cuando esto no sucede

> … la consecuencia inmediata es que los sectores económica y culturalmente más carenciados reciben servicios que les permiten calmar parcialmente sus necesidades inmediatas, pero pocos instrumentos, en cuanto a saberes, para intentar, en lo mediato, modificar su situación de carenciado.[18]

Por otra parte, cuando la relación entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa se reduce a lo estrictamente asistencial, se pierde la posibilidad de integración y complementariedad de saberes: técnicos —aquellos que provienes de educadores, docentes y de otros roles presentes por su especificidad en la propuesta didáctica del centro y, aquellos saberes que provienen de la propia comunidad— niños, padres, vecinos. El reconocimiento de ambos saberes, el académico y el popular permite la revalorización de la diversidad cultural, fortaleciendo la integración de conocimientos, pautas y costumbres de diferentes grupos y/o comunidades, sin detrimento de la especificidad de la tarea educativa.

Transmisión de contenidos concretos- especificidad institucional

El tercer ángulo de esta imagen de embajada, muchas veces es considerado casi como incompatible con los dos anteriores, ya que cada vez más las demandas y el desarrollo de tareas asistenciales y administrativas ocupan el tiempo, el espacio y la energía institucional en detrimento de las actividades específicas.

---

16 Ibid.

17 Ibid, p 100

18 Frigerio, G., Ob.cit. p.102.

Ahora bien, cuáles serían los contenidos a transmitir y cuán importante es la creación de un ambiente propicio que viabilice la transmisión de los mismos y la generación de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Esta relación entre ambiente y contenidos hace referencia a las cuestiones relacionadas a la convivencia en los centros educativos. Las pautas y reglas[19] se legitiman y justifican en la medida que son necesarias para la realización de las actividades sustantivas de un centro educativo: la participación en la transmisión y apropiación del saber que ha acumulado la sociedad. «…tienen como fin la construcción de un clima que permita el desarrollo de una actividad específica, es decir abren el espacio para que las tareas sustantivas puedan realizarse.»[20]

Desde la imagen de la embajada, estas pautas culturales que se transmiten, se traducen a códigos de socialización básicos que permiten la inclusión y la integración, desde un marco en donde está legitimado la posibilidad de modificarlas por medio de la participación y el compromiso de los actores involucrados; para eso es imprescindible que se efectivice la transmisión y la apropiación de conocimientos. [21]

Continuando con el desarrollo de esta línea parece pertinente incluir algunas ideas relacionadas con las diferentes situaciones a las que deben enfrentarse las instituciones educativas. Citando a Charlot, existen actualmente en los centros educativos «periféricos» grandes paradojas: por una parte se le solicita que tenga en cuenta las diferencias entre los alumnos y por otra parte se le pide con insistencia que la integración de los jóvenes a la *nación*. Se le solicita que priorice aprendizajes básicos, retome valores fundamentales y atienda la necesidad de calificación y/o formación profesional. (Charlot, B. 2008)

Este escenario profundiza la contradicción existente para el autor entre la voluntad de democratización y la voluntad de elitización, en donde la zona de fricción es actualmente la enseñanza media, subsistema educativo que acaba de ser democratizado. «Se tiene, por lo tanto, un espacio donde circula cada vez menos sentido, pero que es cada vez más importante para la socialización de los jóvenes»[22]

---

[19] Reglas: últimamente hablar de reglas nos provoca rechazo, ya que se tiene la idea de que discriminan y expulsan cuando las mismas deberían generar exactamente lo contrario.

[20] Frigerio.,G. Ob.cit p.109.

[21] Las *tres características de la embajada presentes en el accionar de los centros educativos: la de transmisión* de contenidos y saberes que como sociedad hemos acumulado, la de *integración* de y a las pautas y voces de los actores que son habitantes de las instituciones, la de *asilo*: preocupación y cuidado por el otro, parte inevitable de la situación enseñanza aprendizaje.

[22] Charlot, B.: *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Montevideo, edición en Español, Trilce, 2008.

Simultáneamente la homogenización interna de los territorios en lo que respecta a los niveles socioeconómicos, al acceso a los servicios y a la calidad de los mismos va en detrimento de pensar el centro educativo como espacio integrador.

Haciendo referencia a la capital de nuestro país se plantea que

> …Montevideo ha experimentado un importante debilitamiento de las interacciones barriales de individuos de niveles socioeconómicos diversos […] la escuela —equiparable a los centros educativos de enseñanza media— ha perdido parte de su capacidad para actuar como un espacio privilegiado de integración social y de ciudadanía.»[23]

En este marco se hace imprescindible la transmisión de saberes y contenidos curriculares, aquellos que nuestra civilización ha adquirido y al que solo los sectores sociales (de donde provienen estos adolescentes/jóvenes) pueden acceder a través de los centros educativos.

Parafraseando a un autor mencionado anteriormente: la enseñanza es siempre enseñanza de lo que está más lejos, de lo que es extraño, de lo no familiar: «lo curioso… es que la escuela se inventó, básicamente con ese fin: ir más allá de lo familiar, irse» [24]

La enseñanza funciona cuando permite moverse. Trascender su propia realidad y su entorno, mediante la adquisición de nuevos aprendizajes que permiten la integración de otros contenidos y otros conocimientos que difieren al habitual, al cotidiano, al entorno conocido. Sin movimiento no hay educación afirma este autor. La intencionalidad de cualquier centro educativo debe estar presente en todas las acciones que en éste acontezca; sin limitaciones ni preconceptos. Lo que importa es provocar el acceso.

Equipo de trabajo de los centros educativos

Al desarrollar este último punto surgen como importantes el cruce dos situaciones presentes en la tarea educativa:

- por una parte la necesidad de ser rigurosos en lo que respecta a la función y el rol de aquellos encargados de transmitir conocimientos, los enseñantes por así decirlo y en el marco en el que se desarrolla dicha función.
- por otra parte la situación de enseñanza-aprendizaje: el desafío educativo de transmitir conocimientos y la apropiación efectiva de los mismos.

A la hora de ampliar estas dos situaciones parece pertinente retomar algunas interrogantes:

---

[23] Mancebo, M., Monteiro,L. : *Programa Aulas Comunitarias, estudios de políticas inclusivas*. Fundación Iberoamericana para la Ciencia y la Cultura, Madrid, 2009.

[24] Antelo, E.- Ob cit. P.31

¿Docentes o educadores?

Buscando posibles respuestas a esta pregunta retomo la concepción manejada por Toro, B. en relación a políticas de inclusión educativa, en lo que respecta a la profesión de los educadores.

Dicho autor describe al educador como el «…profesional que responde y garantiza por el aprendizaje pertinente y oportuno, a cada generación de una sociedad»[25], sosteniendo que el sistema educativo ha convertido a los educadores en docentes, reduciendo su tarea al dictado de clases. Esto supone un cambio en la visión de la profesión del educador, considerándolo como el profesional del aprendizaje que es capaz de rendir cuentas de su trabajo a la sociedad.

Siguiendo la línea que plantea el autor, queda de manifiesto la responsabilidad de los profesionales de la educación en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos; «…si los niños no aprenden, la sociedad culpa al niño del fracaso…los responsables de no aprender son los alumnos, no los profesionales de la educación… la inclusión demanda que el responsable del no-aprendizaje sea el educador»[26]

Es posible en este marco sostener que todos los sujetos pueden aprender, si hay motivación y métodos adecuados. Cuando el aprendizaje no se produce, la primera conclusión no podría ser la de culpar al alumno, sino la de «…cambiar el método o los mecanismos de motivación o ambos».

¿Cómo acompaña la formación que reciben los profesionales de la educación a la hora de trabajar con nuevos perfiles de estudiantes?: adolescentes y jóvenes en pleno proceso de revinculación con la educación formal, portadores en su mayoría de experiencias educativas negativas ; al menos desde la vivencia de los jóvenes y desde la devolución de otros referentes educativos anteriores.

La generación de instancias educativas que viabilicen u obturen las posibilidades de aprendizaje en los alumnos va acompañada del concepto que se tenga de éstos, los alumnos-los educandos. Trabajar en centros educativos que desde su discurso explicitan su adherencia a la diversidad, supone definir las distintas acepciones que el concepto contiene. Los diferentes tipos de desigualdad a los que «… se enfrentan los docentes generan una suerte de «anestesia» en ellos, un mecanismo de defensa frente a la impotencia de las limitaciones de la intervención; la cual lleva a la naturalización del fenómeno de la exclusión»[27].

---

[25] Toro, B. (2010). «Valores Sociales e Inclusión Educativa. Cuatro Tesis para una discusión». *Revista Pensamiento Iberoamericano*, volumen 7, pags. 151-161. CSIC.Base de Datos ISOC

[26] ibid

[27] Mancebo, E. *La Inclusión Educativa: un Paradigma en construcción* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República; Uruguay Educa, Portal Educativo de Uruguay, ANEP, p.3.

Para dicha autora promover comunidades educativas inclusivas tiene como condición indispensable la formación de personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje; los docentes/educadores son formados para una aparente homogeneidad que no existe en la práctica, es necesario la incorporación de una mirada crítica que permita trascender los supuestos de déficit que traen consigo los educadores sobre los estudiantes.

¿Para qué enseñar?

Algunos autores mencionados anteriormente, afirman que es importante enseñar todo a todos; y todo quiere decir sin restricciones. «…No quiere decir que no debe haber dificultad para apropiárselos. El acceso no es sin dificultad… se trata de provocar el acceso más que de permitirlo».[28] Esta idea de enseñar todo, si bien puede resultar inabarcable es necesaria mantenerla como horizonte.

Para dicho autor enseñar es imprescindible porque

> …las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos…los que vienen al mundo, los cachorros humanos, lo hacen sin medios de orientación; …porque un cachorro de los nuestros, en el inicio, no consigue llegar por sus propios medios a ningún lado …no hay manera no tiene ninguna chance.[29]

Esta afirmación podría incluir a mí entender dos lecturas:

Por una parte cada vez más se amplía el espectro de conocimientos acumulados por la humanidad, y simultáneamente crece la brecha entre sujetos pertenecientes a sectores disímiles de nuestra sociedad en lo que respecta al acceso y al conocimiento de los mismos. Es vital la enseñanza y transmisión de los «signos» —como plantea el autor— desde los centros educativos. Provocar el acceso, brindar herramientas.

Por otra parte es posible leer en la misma, la transmisión y la enseñanza desde lo que se dice y desde lo que se hace como educadores. En esto el autor desarrolla el concepto de guía. Enseñar también es orientar. Orientación que indica, señala, pretendiendo trascender el riesgo moralizador; brindando guías para la acción que indiquen «…no cómo debo ser…sino… cómo debo proceder»[30]

En este concepto de guiar, la enseñanza surge para que sea posible aprender a relacionarse con los demás, ya que a vivir con otros se aprende; según el autor esas enseñanzas son las primeras armas que en muchos aspectos condiciona lo que el sujeto va a ser después toda su vida (Antelo, 2009).

---

[28] Antelo,E. Ob.cit p.29

[29] Ibid, p.23.

[30] Ibid, p.24

En este marco del educador guía, habilitador de situaciones de encuentro, de vivencia grupal que generan diferentes posibilidades de acercamiento al aprendizaje; se refuerza lo que se ha mencionado a lo largo del trabajo: la función y la tarea del educador de compromiso con el otro integrante de la relación educativa: el alumno. Compromiso que se resume en la preocupación por el otro como sujeto del aprendizaje y su responsabilidad en la transmisión, motivación y adecuación de las metodologías que posibiliten la situación de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo recuperar el sentido y gusto por aprender?

Como se ha hecho alusión anteriormente aprender es cambiar, es moverse. Para que el aprendizaje se produzca en el marco de enseñanza (desde los centros educativos y podría decirse qué más allá de ellos) es importante la presencia de dos condiciones: la generación de una propuesta que provoque, impresione, despierte el interés y; la existencia de «…alguien que acepta aprender»[31].

Charlot plantea que el ser humano nace inacabado en un mundo que ya existe. La humanidad no es algo que se trae desde el nacimiento sino que «es producido por la especie humana a lo largo de su historia»[32]. La educación constituye el proceso por el cual el «pequeño animal» se vuelve humano, apropiándose del patrimonio.

Este supuesto de partida concibe al sujeto como educable. Cada uno nace abierto a las posibilidades, nace disponible. Esta concepción de educabilidad constituye un principio básico de educación: «…cada uno se educa por un movimiento interno, el que solo puede ser hecho porque encuentra un mundo humano ya ahí, que lo educa.»[33]

No es posible aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización, sin hacer uso de sí. Nadie puede aprender en lugar de otro… Si bien la enseñanza es obligatoria, el aprendizaje es una decisión. (Antelo, 2009)

Charlot plantea que es imprescindible recuperar el sentido y el significado de la relación con el saber, tanto los educadores como los alumnos.

La cuestión radica en ¿cómo hacer para que el alumno recupere el valor del saber en sí mismo?, ¿cómo se provoca el interés por el conocimiento?, ¿qué estrategias pueden utilizarse como educadores frente a la ausencia de movilización intelectual (al decir del autor) del alumno?

---

[31] Charlot, B.: *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, 2008, ed. Trilce, Mdeo. cap.4, p.78.

[32] Ibid.

[33] Ibid

Cada vez más, resulta contra hegemónico sostener que a los centros educativos se va para aprender; en general éstos representan un medio para conseguir mejores posibilidades para el futuro. «El saber no es más sentido, placer, es, apenas una obligación impuesta por la escuela (y por el profesor) para tener derecho a "una vida normal"»[34]

Esto resulta contradictorio con la educabilidad y la disponibilidad que al decir de este autor, comportamos desde nuestro nacimiento para la adquisición de nuevos conocimientos que nos permitan humanizarnos y colaborar en el desarrollo de esa humanidad a la que pertenecemos.

Sería importante recuperar el rol activo en el acto de enseñanza-aprendizaje tanto para los alumnos que muchas veces depositan la capacidad de aprender o no, exclusivamente en el educador y en su capacidad enseñante; como para los educadores en donde, en ocasiones, se reduce la actividad intelectual del alumno en lo que respecta a la adquisición del saber, a cuestiones formales tales como: saber comportarse, llegar en hora, no faltar.

Es sustancial la idea de que los centros educativos existen «…para que los jóvenes adquieran saberes y competencias cognitivas e intelectuales que no podrán adquirir en otro lugar y que la escuela existe también para desarrollar sentido en su vida, pero de una forma que solo puede acontecer dentro de ella»[35]

En esta línea resulta fundamental fortalecer y recuperar el «cerco simbólico» enlas instituciones educativas, que favorezca el interés por la asistencia a estos lugares específicos en donde puedan encontrarse cosas específicas.

Para un individuo/sujeto que nace y se desarrolla en una situación de exclusión, al margen de varias posibilidades que ofrece el patrimonio humano, crece casi desconociéndolo. Su mundo humanizante se vuelve acotado. Podría pensarse que su disponibilidad se limita. La función de los centros educativos tiene una doble intencionalidad: la de generar espacios de encuentro e intercambio con pares que permitan el ejercicio de la vida en sociedad y, la transmisión de contenidos del patrimonio humano que por su entono cercano, condicionado socio-económico y culturalmente no accede.

Reconstruir ese límite simbólico forma parte del trabajo que desde los educadores y las instituciones educativas debería reconstruirse, para la recuperación de la «credibilidad» en lo que respecta a la democratización real del acceso al saber y al sentido para todos.

---

[34] Ibid, p.86

[35] Ibid, p. 125

Algunas reflexiones… para seguir pensando

El desarrollo del trabajo ha buscado realizar un recorrido por aquellas variables que serían deseables tener en cuenta al momento de pensar en propuestas de revinculación educativa en adolescentes y jóvenes provenientes de familias y entornos en situación de pobreza. Variables presentes en el trabajo desde aquellos proyectos y programas que buscan acercar a los adolescentes/jóvenes a las propuestas educativas; y presentes también en los propios centros educativos. Buscando ubicar al adolescente/joven como sujeto protagonista del aprendizaje, del lugar de aquel que toma la decisión de la revinculación con experiencias educativas que a pesar de la gratificación por avances obtenidos les suponen enfrentarse a lo que representa una dificultad o una experiencia anterior negativa.

Buscando cerrar la reflexión surgen otras puntas por donde seguir pensando, entre ellas la concepción de la educación y la de ciudadanía: «…no es posible alcanzar la inclusión mientras la educación no sea considerada un bien público por todas las sociedades de América Latina» [36].

El concepto de «bien público» es definido por el autor como aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad. Para este autor que un bien sea estatal no siempre garantiza que sea público, es decir que llegue «a todos los ciudadanos de la misma manera y con la misma calidad» [37]

Por otra parte hace referencia a América Latina, porque a pesar de los progresos en relación a la disminución de los porcentajes de pobreza, continúa manteniéndose y en algunos casos incrementándose la desigualdad entre los sectores de la sociedad.

Cuando escuchamos hablar a través de los diferentes medios de comunicación a personalidades políticas y/o técnicos con responsabilidades e incidencia en la creación de políticas públicas, siempre se hace alusión a la educación como el eje temático básico y estructurante para el desarrollo y el crecimiento como sociedad.

Todos acordamos que es importante generar diferentes caminos que posibiliten el acceso a las propuestas educativas, en principio aquellas incluidas desde nuestro sistema educativo formal; aquellas que incluyen los conocimientos y saberes legados a lo largo de la historia mediante el desarrollo de nuestra civilización y constituyen nuestro patrimonio como especie humana.

Pero no hemos acordado el ¿cómo?, la forma en que se accede. A ¿qué? se accede y; ¿de qué manera? se transforma ese acceso en un proceso exitoso tanto en lo que respecta a la

[36] Toro, B. Ob.cit.p.154.
[37] Ibid

permanencia en el mismo como a los resultados obtenidos en lo que respecta a oportunidades, aprendizajes y reconocimientos esperados en función a los mismos.

Durante el trabajo se ha transitado por diferentes variables que— a mi entender — resulta importante considerarlas, incluirlas; en una política educativa que considere a la educación como un «bien público».

Desde este supuesto de partida, la ejecución de políticas, programas y proyectos educativos exige retomar y ser rigurosos en cuanto a la concepción de ciudadanía que subyace en los mismos.

En relación a este concepto la autora S. Alvarez, plantea que existe una tensión «entre la igualdad jurídica desde la concepción de ciudadanos libres…con derechos civiles y políticos y la desigualdad social producto de la contradicción entre capital y trabajo….»[38].

Alvarez plantea que existe desde el discurso y las políticas sociales planteadas por el Estado un estilo «*… que no sólo reproduce la desigualdad sino que la polariza y estratifica aún más*»[39].

Desde una naturalización de la pobreza, en donde no se cuestiona el sistema de desigualdad en su conjunto, se promueven políticas sociales que entienden el desarrollo de las personas en su condición de ciudadanos a partir de categorías tales como: necesidades básicas, mínimos biológicos y umbrales de ciudadanía.

Políticas que son implementadas desde una concepción teórica que las sustenta, en donde según la autora se da una «biologización de la pobreza», entendida como un tipo particular de cultura en donde se adjudica a los «pobres» ciertas características y atributos que los hace vulnerables, buscando promover el acceso a niveles mínimos de vida (salud, alimentación, educación y saneamiento).

¿Cuál es el concepto de educación y el concepto de ciudadano que subyace desde las políticas públicas?; ¿Y el qué sustenta nuestras prácticas educativas? ¿Qué concepciones circulan en nuestro imaginario social, desde nuestros diferentes roles: educadores, padres, vecinos, ciudadanos?

La concepción que de ambos términos tengamos, trasciende lo abstracto, lo racional, afectando e impregnando nuestras acciones; y en el marco de las prácticas educativas limitan o fortalecen la generación de espacios educativos que posibiliten el desarrollo de procesos personales.

---

[38] Alvarez, Sonia. (2005). «Los discursos minimistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza», en *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe*. Estructuras, discursos y actores. FLACSO, Buenos Aires

[39] Ibid, p. 239

Resulta imprescindible tomar conciencia en nuestras prácticas de la necesidad de trascender la lógica de los mínimos aceptables y pensar en propuestas universales que atiendan desde su metodología las singularidades.

Otro punto desarrollado a lo largo de este trabajo, ha estado relacionado con la relación educativa: relación entre quien es portador de un saber y pretende enseñarlo y un sujeto educable, disponible al aprendizaje y a la integración de ese saber. Relación que incluye vínculo con el otro, en el marco de una relación educativa: conocimiento, transmisión y orientación.

La franja etárea a la que se ha hecho referencia ostenta entre la adolescencia y la juventud, etapa conflictiva por excelencia pero de mucha permeabilidad. Etapa en donde la presencia de referentes significativos adultos se hace vital.

Más allá de la búsqueda de permanencia entre pares, desde una relación de enfrentamiento el adolescente/joven busca un adulto con el cual confrontar. Un adulto que se interese y que se preocupe por sus intereses, por sus proyectos por sus cuestionamientos. Es una etapa en la que comienza a transitar por «la cuenta» buscando autonomía y luchando por ella. Pero como adultos sabemos que ser autónomo no significa estar solo.

Al inicio retomamos el concepto de educación de Mierieu: hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. Ese hacer sitio nos supone como adultos estar disponible para acompañar a que las nuevas generaciones ocupen su lugar.

Como se desarrolló anteriormente educar también significa cuidar, acompañar, estar presente. En relación a nuestro trabajo desde nuestro lugar como educadores; en la vida desde los diferentes roles que ocupamos.

Al igual que cualquier adolescente/joven, aquellos que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad también deben tomar decisiones y construir su proyecto personal, en pro de su vida como adulto. Al igual que muchos adolescentes y jóvenes de sectores más favorecidos económica y culturalmente hablando, buscan modelos de adultos, orientaciones, indicaciones de por dónde ir.

Como educadores resulta sustancial ser conscientes de lo que generamos desde nuestras opiniones, nuestras acciones, nuestras formas de vincularnos; sin olvidar que nuestra relación es educativa: puede generar conocimiento, interés y aprendizaje, puede acompañar, orientar y sostener; pero no puede sustituir a su familia de origen, a su entorno cercano, a su realidad familiar. Entrar y salir, acercarse y tomar distancia es un ejercicio cotidiano y difícil desde la relación educativa; más aún cuando uno de los integrantes de la relación se encuentra en situación de vulnerabilidad: por su edad, por su situación económica, social, etc.

Lo que protege la relación educativa es la profesionalización de la misma. Tener claro su intencionalidad y la necesidad de dar cuenta de los resultados. Como adultos tenemos una responsabilidad para con las nuevas generaciones; como educadores, la transmisión de contenidos y herramientas educativas y/o pedagógicas señalan nuestra especificidad.

Para culminar quisiera retomar una sugerencia del ex ministro de Educación de Brasil, Cristóbal Buarque:

> para superar esta dualidad de dos sistemas de dos calidades se debe promulgar una ley por la cual todos los líderes de alto nivel públicos y privados (Presidente y senadores, ministros, presidentes de compañías nacionales y multinacionales, directores de organismos del tercer sector, rectores de colegios, gerentes, etc.), para poder ejercer sus cargos deben tener sus hijos matriculados en el sistema estatal. Así todas las decisiones de política y los juicios de los líderes sobre el sistema educativo implicarían a los hijos y familia de dichos líderes, lo cual facilita evolucionar de un sistema estatal de baja calidad a un sistema público estatal de alta calidad. La educación sería entonces un bien público.[40]

Bibliografía

Alvarez, Sonia. (2005). «Los discursos minimistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza», en Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe. Estructuras, discursos y actores. FLACSO, Buenos Aires.

Antelo, E., Aillaud, A.: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, editorial Aique, 2009, cap.7, p.118.

Charlot, B.: *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Montevideo, edición en Español, Trilce, 2008.

De Armas, G y Retamoso, A. 2010. *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Montevideo, Uruguay p.11

Frigerio G., Poggi M., Tiramonti G.: «La dimensión comunitaria» en *Cara y Ceca de las Instituciones Educativas*, Buenos Aires, edit. Troquel, 1992, p.69.

Mancebo, M., Monteiro, L. : *Programa Aulas Comunitarias, estudios de políticas inclusivas*. Fundación Iberoamericana para la Ciencia y la Cultura, Madrid, 2009

Mancebo, M. *La Inclusión Educativa: un Paradigma en construcción* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República; Uruguay Educa, Portal Educativo de Uruguay, ANEP, p.3.

Martinis, P; Redondo,P: *Igualdad y Educación, escrituras entre dos orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, serie educación, p.13

Mierieu, P. *Frankestein Educador*, 2001, Editorial Laertes, p.81

Ministerio de Educación y Cultura, Ley General de Educación, ley N° 18.437, IMPO (Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales), 2008, Uruguay, p. 12.

[40] Toro, B. Ob.cit. 154

Toro, B. (2010)- «Valores Sociales e Inclusión Educativa. Cuatro Tesis para una discusión». *Revista Pensamiento Iberoamericano*, volumen 7, pags. 151-161. CSIC.Base de Datos ISOC