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

Ampliar la democracia a través del Sistema Educativo. Reconocer espacios y recorridos entre la educación extraescolar y la educación escolar. Experiencias latinoamericanas

Lic. Sebastián Valdez

Investigador INEEd

Coordinador del Área de la discapacidad en la Dirección Sectorial de Adultos-CODICEN. Maestro egresado de los IINN. Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE)

valdezseba@gmail.com

Fundamentación y antecedentes

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, entre otras. En nuestro país, según la Ley General de Educación Nº 18.437 (2008), se decide denominar dos espacios educativos que conforman el Sistema Educativo: educación formal (EF) y educación no formal (ENF). Frente a esta realidad surgen planteos acerca de qué entendemos por educación en sentido amplio, desde qué lugar o posicionamiento la pensamos, qué sociedad es la que estamos construyendo, qué sujeto es el que formamos y bajo qué estrategias. Se necesita para ello 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. Es así, que se considera que debemos dirigir la mirada sobre: la dispersión de la EF o escolar actual; los aportes que

pueden presentar las propuestas que se llevan a cabo en los espacios de educación extra-escolar; la importancia de la intervención estatal en la consecución de objetivos y relaciones entre ambos espacios; educación y sociedad en democracia.

Recorrer algunas experiencias latinoamericanas y compararlas puede ofrecer algunos 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. Refiere a la responsabilidad del Estado educador, en función de la construcción de una sociedad democrática. Se intenta pensar la educación en un sentido amplio, teniendo en cuenta los aportes de diferentes disciplinas que contribuyan al campo de conocimiento. Las Ciencias de la Educación permiten la posibilidad de reflexionar pedagógicamente, producir conocimiento con carácter científico y desde un enfoque interdisciplinario.

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

La democracia actual establece la igualdad de oportunidades para todos los sujetos. El ciudadano en este caso, es aquel que tiene derechos y deberes. Sin embargo, no todos contamos 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. «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) 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) Es imprescindible que se traiga sobre el tapete la idea de igualdad, ya que es 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 sujetos, 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, todos somos 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 sujetos. 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. 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; op.cit: 97)

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 sujetos 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, et. al: op.cit:102)

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. «(…) 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). 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 de inclusión» (Martinis; 2006: 29). «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; op.cit: 48). Afirmar que todos son capaces de pensar y hacer es empezar a generar igualdad. También, sostener que todos lo pueden hacer de manera diferente, aceptando su singularidad, su propio proceso de individuación, es proyectar y concretar justicia.

> 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).

Esto se puede dar desde la reconfiguración de las instituciones vigentes, o habilitando otros espacios culturales que potencien el sistema democrático. Reconfigurar la ciudadanía desde lugares educativos que faculten a los diferentes sujetos y los hagan parte de la misma, «(…) propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo en esta *modernidad líquida*» (Núñez; op.cit:49)

Dispersión, incertidumbres y resignificación de la educación escolar.

Más allá de cuál sea el origen o los orígenes de la dispersión,

> 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. Como consecuencia y ante la visualización de que la escuela o el liceo no generan condiciones y herramientas que permitan integrarse a otros niveles educativos o al mundo laboral, se manifiesta la pérdida de interés en participar en dichas instituciones, convirtiéndose en sitios donde los alumnos no encuentran gratificaciones, estímulos ni desafíos.

> Si se cristaliza la imagen de una escuela como un lugar en el que sólo se reparte lo que hay, no importa qué y de qué manera, la escuela pierde su rumbo y direccionalidad en términos pedagógicos y políticos, en la relación entre igualdad y la desigualdad (Redondo; op.cit.:89).

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.

> 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; op.cit: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) 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; como afirma Michel Foucault, al punto de restringir su subjetividad a la que la propia institución le imprimía. Así «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) 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. 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; 2006:51) 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).

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 así, como el proceso inherente a la sociedad, a través del cual los sujetos pueden acceder a una mejor calidad de vida, bajo la utopía creciente de que recorrer los caminos ofrecidos por la institución escolar implica para los sujetos, poder partir desde un mismo lugar para desarrollar su personalidad e identidad en conjunto y relación con los otros. Tanto en Argentina como en Uruguay «(…) generaron imaginarios de larga duración: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación propiciada por el Estado y como condición de ejercicio democrático» (Southwell; 2006: 49). 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» (Lewkowicz; 2007: 19) «el ciudadano es el tipo subjetivo resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley» (Lewkowicz; op.cit: 20) las diferencias provocadas por la desigualdad de los contextos en la que nacen los sujetos se da de hecho, y se instalan fronteras difíciles de superar para quienes cuentan con menos recursos socioeconómicos.

Por otro lado, se evidencia que el hecho de asociar la igualdad a la homogenización en algunos discursos, elimina toda diferencia posible entre los sujetos. Las realidades de los diferentes países de América demostraron crecimientos diferentes, lo que determinó un progresivo 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 peligrosa, 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 prospectiva 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». Varias experiencias surgen por fuera del 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).

Por eso se entiende necesario, poder pensar «La educación que desborda la escuela, la educación que reencontramos en diversos momentos de la vida y que puede abrirnos posibilidades *otras* en un mundo incierto y cambiante» (NÚÑEZ; op.cit:47) Si se le da sentido nuevamente a los sujetos y a la tarea misma de enseñar, podemos 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 (Martinis; 2006: 14).

Actuación del Estado en la educación.

Desde el planteo del economicista británico John Keynes sobre la mitad del siglo XX, se le da una importancia al papel que desempeña el Estado en su intervención sobre las necesidades de la sociedad. Ante la descripción de lo que ocurre, y procurando conformar un discurso que permita continuar con el desarrollo del capitalismo, afirma la necesidad de actuar sobre la pobreza con la idea del pleno empleo.

> El asistencialismo, práctica keynesiana por excelencia, era organizado por el aparato estatal, encargado de la distribución de los recursos y de introducir equidad en un sistema estructurado de modo desigual social y económicamente (Redondo; 2004: 50).

Esta teoría, se enfrenta a la pronunciada por el economicista austríaco Friedrich von Hayek, quien sostenía la idea de desmantelar el Estado, dejando en manos del mercado la consecución de la igualdad, dependiendo de las condiciones y aptitudes da cada uno. Por lo tanto, frente al Estado de bienestar que reclama Keynes, surge la idea de dejar de lado la acción colectiva de la sociedad, para que se base en lo individual, en lo que cada uno pueda lograr desde su propia responsabilidad. Se comienza a pensar en grupos de población diferenciados, donde es necesario focalizar las intervenciones, fundamentadas en categorías según las condiciones de vida que reflejan. Michel Foucault (2008) sostiene, en la década del 70, que los Estados en América Latina se retraen en sus funciones para dar lugar a las intervenciones de otros agentes, quedando librados aspectos de servicios esenciales a la regulación del mercado. Esto da lugar en las siguientes décadas, a la intervención de Organismos No Gubernamentales (ONG), financiamientos internacionales, como los que realizan el BID y el Banco Mundial, con la respectiva imposición de condiciones. Al finalizar los regímenes militares se instalan nuevas discusiones, como el papel del Estado Benefactor y los nuevos rumbos de la educación, permeadas ya por el discurso economicista, que pregonaba la desregulación del mercado, y con ella, de la oferta educativa. Las consecuencias han conducido a la realidad actual: un aumento del umbral que separa las clases sociales, un crecimiento de las desigualdades, la exclusión, la marginalidad y pobreza. «El mercado como ícono del mejoramiento del bienestar general y regulador de la vida social, en momentos de neoliberalismo se traduce sólo en libertad de mercado connotada por la exclusión y la fragmentación social» (Redondo; 2004: 43).

Actualmente, es interesante observar cómo algunos de los estados americanos han avanzado nuevamente en el terreno de las tareas sociales, en un intento por retomar el control de aquello que garantiza las condiciones mínimas de vida. Hay una actividad estatal vinculada y orientada hacia el asistencialismo de las clases más vulneradas. La cuestión será tal vez, analizar si solo administra la pobreza o comienza a generar realidades diferentes de justicia e igualdad.

La intervención del Estado cobró una importancia significativa a partir de la década de los 90, pero en los últimos años se viene reestructurando la manera en que lo hace. Los países latinoamericanos insistieron en principios similares en las diversas reformas educativas.

> La nueva agenda educativa aparecía como una respuesta a las demandas de modernización e incorporación de las sociedades a una economía global del conocimiento (…) la existencia de procesos globales que superaron la capacidad de los Estados nacionales de producir *cortes de sentido* sobre sus propios territorios (Iaies; 2011: 23-24).

Esto ha desembocado en la proliferación de una multiplicidad de programas socioeducativos que se aplican en las instituciones escolares intentando sanear el trabajo que el Estado debe ejercer, pero con el riesgo de la pérdida de un proyecto común e integrador, con una posible confusión entre propuestas asistencialistas y educativas, donde se desfiguran las funciones de las instituciones encargadas de transmitir la cultura. Los programas destinados a los sectores más excluidos no demuestran avances significativos en cuanto a la calidad de aprendizajes y oportunidades.

> Las políticas compensatorias se articulaban en programas que, al igual que el conjunto de las acciones de política educativa, no se encontraban incluidos en un cambio de la matriz estructural de organización de los sistemas; y en tal sentido, no dejaban de ser acciones aisladas (Iaies; op.cit:79).

Se instala entonces, la idea de que hace falta un proyecto que relacione y congregue las propuestas, de modo tal que puedan darle sentido y que determinen espacios que reconozcan a los sujetos y sus posibilidades. Varios actores de diferentes niveles de los gobiernos comienzan a intervenir en estos proyectos y se reconoce la importancia del gasto educativo, no solo en cuanto a la cantidad, sino también, y pensado desde el impacto en la calidad, en su distribución. Sin dudas esta última década impuso, ante el fracaso de las políticas educativas de los ´90, la necesidad de instalar una nueva agenda educativa. Una consecuencia de este balance, es la introducción de la preocupación por la gobernabilidad de la educación, cómo hacerlo y con qué actores. La participación aparece en el discurso, donde se refiere a la posibilidad de escuchar más actores no solo académicos, sino también de la sociedad civil.

«(…) gobernar la educación implica operar sobre nuevas estructuras institucionales que comprometen nuevas relaciones entre los actores, las instituciones y las normas que los regulan» (Iaies; op.cit: 141)

Contribución a un sistema integrado de educación.

En el artículo nº 37 de la Ley de Educación, 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 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) Los sujetos que hoy asisten a educarse, no son los mismos que los que esperaba la EF en la Modernidad, y por ello, se presentan serias dificultades para concretar acontecimientos de enseñanza.

> …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; 2012:9)

En dicha revisión, se debe considerar que ya no es la única responsable de educar, que 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 ya no es sinónimo de educación. La educación extraescolar puede aportar con propuestas que se articulen con las de la educación escolar. Pensar desde las condiciones de los sujetos permite ampliar el horizonte educativo, traspasar los márgenes que limitan la libertad y la acción de los mismos. Integrar propuestas y pensar en un proyecto único de educación puede establecer la posibilidad de construir experiencias que tengan sentido y que se puedan reconocer socialmente. Políticas educativas que puedan trascender estrategias diferenciadoras que corren el riesgo de segmentar y polarizar la educación. «Se requiere que

los agentes de la educación conquisten un lugar nuevo, abriendo las instituciones, perforándolas, desajustándolas, trabajando en sus grietas, en sus rendijas, en sus bordes» (Núñez; 2010:47)

Entre el asistencialismo y lo educativo

La crisis del modelo progresista, conlleva consigo el hecho de cuestionar cuál es el papel que debe tener el Estado y cuál es el nivel de intervención que debe ofrecer. Luego de las dictaduras, se piensa la pobreza desde los diferentes planes de la década de los `90. Aquí aparecen nuevos agentes que tratan con la pobreza, como los ONG, nuevas políticas que apuntan a lo social pero que provienen de financiamiento externo. Determinan dos elementos básicos: el de competencia para el acceso a los recursos, como ser licitaciones; y el de focalización, donde se exige que los recursos estén destinados a los que tienen mayores necesidades. Esta política de focalización resquebraja la idea de sujetos iguales en la educación, ya que se diferencian según su origen, tomando criterios como aprendizaje, necesidades, e índices de repetición para evaluar.

> La percepción (justificada) de un crecimiento de las desigualdades puede ser la consecuencia de tres categorías de sucesos (…) un debilitamiento del o de los principios de igualdad que estructura(n) la sociedad (…) un aumento de las desigualdades estructurales (…) la emergencia de nuevas desigualdades (…) (Fitoussi, Rosanvallon; 2010:81)

Muchas familias han reconsiderado la razón por la cual envían a sus hijos a la escuela, entendiendo por ésta, un lugar donde se alivian por el alimento que deben brindarles. De este modo, como sostiene Rodríguez, «(…) el orden escolar se resignifica y las operaciones sobre los cuerpos recaen directamente sobre la relación fisiología-nutrición» (Rodríguez; 2006: 130)

Principalmente en el discurso neoliberal de la década de los 90 con la implementación de políticas compensatorias, se instala en el contexto educativo la noción de un nuevo sujeto a educar, el niño carente (se asocia desde la ANEP, la pobreza a los bajos rendimientos académicos), ante el cual los maestros y técnicos deberán ser formados o preparados para capacitar. Este discurso ampliamente discutido hoy en día, categorizó al sujeto enseñado y al enseñante, expresando

> …la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación. Renuncia a la educación que se concreta desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente (Martinis; 2006: 13)

Esa noción de sujeto carente, alude a la idea de un sujeto falto de cultura, que no puede aprender,

> Se trata de niños carentes en cuanto a poseer un rico lenguaje y un capital cultural y que tienen dificultades para la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y, por lo tanto, el fracaso y la repetición (Martinis; 2006: 17).

Allí reside la emergencia que sufre la tarea de enseñar, frente a la imposibilidad de establecer el vínculo fundamental para ser llevada a cabo. Según Romano, «Escuela de contexto es el eufemismo que señala la renuncia de las escuelas primarias, convertida en política oficial, a enseñar en…ciertos contextos» (Romano; 2006: 156). Asimismo plantea que,

> …al mismo tiempo que pretende restaurar el lugar de la educación como el espacio desde el cual pensar la *integración* de los marginales, termina por consagrar políticas que refuerzan la impotencia de las escuelas para enseñar (Romano; op.cit: 158).

Bordoli (2006), afirma que «La construcción de estas escuelas se presenta como *alternativa a la construcción de cárceles. Debemos educar hoy a los pobres porque éstos constituyen una amenaza al orden social*» (Bordoli; 2006: 191). Superar la dicotomía entre instituciones educativas que enseñan o asisten, nos resulta primordial, ya que entendemos que las mismas distorsionan la búsqueda de alternativas que nos conduzcan a una sociedad más justa.

> …se presenta un escenario educativo que requiere de una participación necesaria y urgente tanto sobre el papel del Estado y la sociedad civil y el uso de los recursos públicos como también sobre el horizonte de integración/inclusión y justicia, en términos históricos y sociales (Redondo; 2006: 107-108).

Ignacio Lewcowicz (2005), utiliza la metáfora de los galpones, para describir a la institución escolar, como un lugar que no se adaptó a las nuevas dinámicas y funciones. Afirma que «…compone un cuadro de situación donde prosperan suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etcétera» (Lewcowicz; 2005: 32)

Seguramente, se abre una etapa difícil para la EF y la ENF, ya que su razón de ser implica oportunidades para todos, igualdad y justicia, algo que ha estado suspendido en la mayor parte del continente americano desde hace varias décadas. Un nuevo vínculo entre la ENF y la EF, puede «…ser potencialmente una mediación de la sociedad civil, que atienda al reforzamiento de la autonomía y la gestión de los problemas sociales con el involucramiento

activo de la comunidad» (Morás; Pucci; 1995: 31) Habrá que definir cuál es el universo pedagógico en el que se manejará la ENF, es decir, si se dedicarán a contener la población que asista, cumplirán con una función de enseñanza, o realizarán ambas.

Necesidad de la educación extraescolar

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. Los orfelinatos 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. 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 Educación No Formal (ENF) y la Informal (EI) 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 denominado «La crisis mundial de la educación» (1971), donde se destaca a la EF como incapaz de asegurar la transmisión de saberes a las nuevas generaciones. Paralelamente surge 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. Este proceso militar quiebra la idea de sociedad integrada a través de la inclusión de la idea de enemigo interno. 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» (Machín; 2010:58) El concepto de ENF toma fuerza y se antepone a otros como el de Educación Popular, Educación Social, entre otras. Sufre de ausencia de definiciones claras que nos permitan identificar especificaciones que la constituyan. 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 un término «…abarcativo y de múltiples y variadas experiencias socioeducativas las cuales incluyen y trascienden el accionar de las ONG…» (Peregalli; 2006: 234).

En nuestro país 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 nº 94. 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. 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, encontramos 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 nº 18.437; art. 12º: 13)

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 nº 18.437; artº37: 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 de nuestro país. 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, en nuestro país, por Jorge Camors (2006) y 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) El contexto actual marca una clara necesidad de refundar el campo educativo, producto de la dispersión 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, Camors; 2009: 25) Se instalan duras tensiones, en cuanto a las posibilidades reales de educar de las instituciones educativas actuales en nuestro país. Teniendo en cuenta lo que sostiene Martinis (2011), podemos decir, que necesitamos pensar la educación y los sujetos involucrados en términos universales. «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, entramar la escuela en redes sociales más amplias (Redondo; 2006: 118). Trascender la idea de que sólo es posible la educación en los espacios formales resulta fundamental. Se hace referencia a 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 sujetos se incorporen al entramado social y no queden excluidos. La diversidad de instituciones que abarca la concepción de ENF hace muy arduo el 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 redefinir los alcances de la educación en la *modernidad líquida*, desenganchándolos de las viejas prácticas del control social y restituyendo en las práctica el carácter rupturista que supone abrir posibilidades a lo nuevo (Núñez; 2010: 47)

Sujetos que atravesarán caminos diversos, propuestas que deberán dar cuenta de soluciones diáfanas, se encuentran en el discurso pedagógico actual.

> Se requiere que los agentes de la educación conquisten un lugar nuevo, abriendo las instituciones, perforándolas, desajustándolas, 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; op.cit: 47).

Problema de investigación y principales preguntas

Las sociedades latinoamericanas asumen una vida democrática, pero lejos estamos de acercarnos a sociedades justas e igualitarias. En el continente americano, la educación asume un papel fundamental tanto para el desarrollo de las personas como de los países. Sin

embargo, no parece que nos estemos acercando a una educación reconocedora de construcciones de posibles futuros para los sujetos que asisten, sino que se podría incluso estar dando un efecto contrario: las instituciones educativas formales no logran atraer a los sujetos, educan para un sujeto que ya no existe, y pierde sentido el espacio como formativo. Por otro lado, existe cierta inclinación a fomentar la educación como derecho más allá de las instituciones escolares, con la posibilidad de potenciar los aprendizajes. Algunas se reconocen como ENF, otras como educación social, popular, etc. Más allá de la definición que se adopte, interesa indagar la existencia de propuestas que logren una articulación entre espacios educativos, la validez de las mismas y el reconocimiento del trayecto como forma de ampliar la democracia en beneficio de los sujetos. Por eso, se plantea si estamos asistiendo a un escenario donde la educación comienza a polarizarse generando una educación valorada y reconocida para quienes se encuentran en una mejor posición socioeconómica, o podemos estar modificando la trama y los recorridos educativos para que todos los sujetos tengan las mismas oportunidades. Para ello es que necesitamos reconocer espacios educativos extraescolares, que coloquen a los sujetos ante experiencias enriquecedoras que, articulando con la EF, validen sus aprendizajes y les permitan construir futuros deseados. La existencia de ambos espacios educativos, escolares y extraescolares, nos coloca ante varias interrogantes que nos interpela acerca de la potencialidad y el sentido de los mismos y ante las cuales intentaremos acercarnos a posibles respuestas. ¿Cómo puede pensarse la articulación? ¿Qué mirada ofrece la EF sobre la extraescolar? ¿Estamos ante propuestas donde se producen aprendizajes? ¿Corremos riesgos de polarizar aún más la educación, definiendo recorridos para pobres y otros para quienes tienen más? Nos preguntamos si en realidad, ¿Existen experiencias de articulación entre la EF y la extraescolar donde los sujetos desarrollan y potencian sus capacidades? ¿Podemos validar los aprendizajes de espacios extraescolares para que los sujetos que asisten tengan más posibilidades? ¿Ambos espacios pueden potenciar y provocar mayor justicia para los sujetos? ¿La extensión del Sistema Educativo puede ampliar la democracia reconociendo recorridos y aprendizajes para colocar a los sujetos en un plano de igualdad?

Bibliografía

Específica

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

Coombs, Ph. 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.

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

Ley General de Educación nº 18.437 (2009) MEC, IMPO, Montevideo, Uruguay.

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

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.

Núnez, 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.

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.

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

Siede, Isabellina (2006) «**Iguales y diferentes en la vida y en la escuela**», en Martinis, Pablo, Redondo, Patricia (comp. 2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Montevideo, Ed. Del Estante.

Southwell, Miriam (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.

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

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

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

General

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 (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.

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.

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

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

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.

Perazza, Roxana (2008) *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.

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

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