

Seminario Regional

**Educación de Personas Jóvenes y Adultas:
construcción de escenarios
para la transformación**



Dirección de
Educación



PAS
Programa
Aprender Siempre

Seminario Regional

Educación de Personas Jóvenes y Adultas: construcción de escenarios para la transformación

16 y 17 de julio, 2019



Dirección de
Educación



PAS
Programa
Aprender Siempre

Contenido

Presentación	7
Presentación del <i>Programa Aprender Siempre</i>	9
El sentido del Seminario – Javier Acuña y Andrea Gil	10
Reflexiones iniciales	13
Zelmira May (Unesco).....	13
Rosita Ángelo (Dirección Nacional de Educación - MEC).....	14
Escenario 1: La dimensión política de los dispositivos educativos.....	16
La dimensión política de los dispositivos educativos en la EPJA.....	16
Viñetas sobre la educación en los territorios de la injusticia.....	26
Escenario 2: Modelos pedagógicos: contextos y transformación.....	35
Proyecto <i>Culebrón Timbal</i> - Argentina	35
<i>Movimiento de los Sin Tierra</i> -Brasil	37
<i>Programa Aprender Siempre</i> – Uruguay.....	39
Escenario 3: Aprender soñando nuevos mundos.	
La educación y el trabajo: intersecciones, miradas y perspectivas	42

<i>Desde el tema de la globalización hacia una opción del buen vivir</i>	42
Pedro Figari y el lugar de la experiencia en la educación para el trabajo.....	46
Una perspectiva desde Derechos Humanos e interseccionalidades.....	51
Educación, trabajo, cultura, tecnología: intersecciones, miradas y perspectivas	55
Escenario 4: Relaciones entre las propuestas educativas y la vida de los sujetos: de dónde partimos y hacia dónde vamos	59
La experiencia de Universidad Abierta - UNI 3.....	59
Educación y privación de libertad	62
<i>Domo tortuga</i>	65
<i>Danceability</i> en Uruguay	69
Conferencia: <i>Aprender siempre: evidencias para gestionar una praxis educativa situada y contextualizada</i>	73
Aprender transitando la disidencia	86
Conectando escenarios: intervenciones artísticas en el Seminario.....	91

Ministerio de Educación y Cultura

María Julia Muñoz

Ministra

Edith Moraes

Subsecretaria

Ana Gabriela González Gargano

Directora General de Secretaría

Rosita Inés Angelo

Directora de Educación

Andrea Gil

Coordinadora Nacional

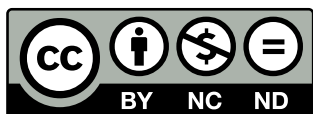
Programa Aprender Siempre

Equipo de Comunicación

Dirección de Educación - MEC

Diciembre 2019

ISBN: 978-9974-36-418-9



Presentación

La presente publicación es una sistematización del Seminario *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: construcción de escenarios para la transformación* que se llevó a cabo los días 16 y 17 de julio del año 2019 organizado por el *Programa Aprender Siempre* (MEC).

Esta publicación no logra recoger la riqueza de lo vivido, pero creemos que es un aporte para continuar pensando la educación con una mirada amplia que contemple la diversidad de espacios educativos que existen en nuestra sociedad y, en particular, aquellos que son pensados para personas adultas.

Desde el equipo de la Cooperativa de Trabajo *Homoludens* —encargados de llevar adelante la relatoría—, buscamos desarrollar un documento que permita a los que no asistieron al Seminario establecer un diálogo con quienes presentaron exposiciones, entrevistas y experiencias durante las dos jornadas. Para esto, en algunas ocasiones modificamos el contenido sin alterar el sentido de lo expresado por el expositor, eliminando repeticiones y modismos que utilizamos al hablar pero que no facilitan la lectura en el registro escrito.

En esta sistematización encontrarán aportes conceptuales, metodológicos y narraciones de experiencias que resultarán de sumo valor para aquellas personas vinculadas al campo de la educación no formal, en particular, y de la educación, en general. El evento contó con creativas intervenciones del grupo de *Teatro del Oprimido* de la FIC —del cual adjuntamos una entrevista— y del grupo *Portadores de Hip Hop*.

Esta publicación representa un elemento clave para el desarrollo de la educación de y para personas jóvenes y adultas en Uruguay, así como reafirma el compromiso del *Programa Aprender Siempre* con la mejora continua de las prácticas y el desarrollo del pensamiento. El Seminario da cuenta de un camino recorrido en los últimos años y, si bien queda mucho por recorrer, cada vez existen más propuestas dirigidas a personas adultas a partir de la concepción de que todas y todos tienen derecho a seguir aprendiendo durante toda la vida.

Agradecemos la confianza y el diálogo continuo con el Área de Educación No Formal y, especialmente, a la coordinación del *Programa Aprender Siempre*.

Marcelo Morales

Laura Ruiz

Verónica Silveira

Cooperativa de Trabajo *Homoludens*

Presentación del *Programa Aprender Siempre*

El *Programa Aprender Siempre* (PAS) de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura desarrolla propuestas educativas en todo el territorio nacional vinculadas a la Educación no formal de Personas Jóvenes y Adultas. Desde el año 2008 se inserta en diversos contextos comunitarios y en espacios de privación de libertad; esto ha sido posible gracias al trabajo sostenido de articulación con otros actores en los distintos territorios.

Esa inserción territorial, que se ha ido ampliando con el tiempo, ha generado y profundizado diversidad de vínculos intra e interinstitucionales con la intención de acercar la educación a múltiples colectivos y favorecer, de esa forma, su acceso en el marco de los Derechos Humanos.

En forma constante se destaca la promoción de espacios educativos de calidad que sean significativos para sus participantes y que redunden en la motivación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Las actividades de formación han sido una preocupación permanente del equipo de gestión porque uno de sus objetivos se vincula a capacitar y actualizar técnicamente a los educadores y educadoras que llevan adelante las propuestas en los distintos territorios, además, se han valorado significativamente todos los espacios de intercambio, reflexión y producción de conocimiento en lo que tiene que ver con la Educación de jóvenes y adultos.

En el año 2018 el programa fue reconocido por UNESCO con el premio de Alfabetización *King Sejong*, el cual, entre otras cosas, hizo posible que el equipo de gestión se planteara la posibilidad de realizar una actividad de formación que se concretó en el *Seminario Regional Educación de Personas Jóvenes y Adultas: construcción de escenarios para la transformación*, que se llevó a cabo los días 16 y 17 de julio del año 2019 en la *Sala Ernesto de los Campos* de la Intendencia de Montevideo.

Para el PAS, concretar una actividad de esta naturaleza genera una profunda alegría porque supuso un importante desafío que resultó sumamente enriquecedor para todos los que tuvimos la oportunidad de participar.

Estamos convencidos de que este tipo de espacios no solo nos enriquecen profesionalmente y en forma individual, sino que además redundan en un crecimiento colectivo en pos de una educación contextualizada y de calidad para todos y todas.

Andrea Gil de Mello
Coordinadora Nacional
Programa Aprender Siempre

El sentido del Seminario

Javier Acuña y Andrea Gil

El *Programa Aprender Siempre* fue galardonado en el año 2018 con el premio UNESCO de Alfabetización *King Sejong* —otorgado por el gobierno de la República de Corea—, en reconocimiento por su destacada contribución a la promoción de las sociedades alfabetizadas.

Este premio le otorgó al PAS la posibilidad de trascender fronteras y dar a conocer su trabajo en otros ámbitos y lugares por lo que, en primer lugar, destacamos la importancia del reconocimiento y manifestamos el agradecimiento a UNESCO y al Gobierno de la República de Corea.

En este marco, el PAS, en consonancia con uno de sus objetivos programáticos vinculado al fortalecimiento de la calidad de la educación, se propuso realizar un *Seminario sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (EPJYA) que cumpliera con el propósito de hacer un aporte a la formación de sus educadores y educadoras, pero también abierto al diálogo con otros actores de la educación.

Para ello, en el mes de marzo se convocó a integrantes de los equipos de la DNE, educadores, educadoras y representantes de otras instituciones con las que se trabaja articuladamente. Personas de distintas disciplinas realizaron aportes, en cuadros institucionales y trayectorias, buscando esa diversidad de miradas lo que nos es común, la educación y los desafíos que tenemos desde este lugar en la transformación social.

El grupo de trabajo se propuso identificar temas de interés sobre el campo de la educación de jóvenes y adultos partiendo de algunas interrogantes: para qué educamos, qué sociedad queremos construir, qué relación tienen las propuestas educativas con la vida de los sujetos, cuál es la dimensión política de los dispositivos educativos, cómo visualizamos al binomio educación y trabajo, qué implica la participación, qué nos puede aportar la investigación, qué desafíos y qué tensiones identificamos en los distintos ámbitos educativos.

También, nos planteamos imaginar en qué tipo de actividad nos gustaría participar y, a partir de la construcción colectiva quisimos generar un espacio donde enfocarnos en la EPJYA como algo sustantivo y no alternativo, propiciando un encuentro con otros saberes, con otras miradas sobre el mundo, apostando a compartir conceptos y categorías de análisis que trasciendan la descripción de experiencias.

Tres palabras claves surgieron como guía del Seminario: CONSTRUCCIÓN, ESCENARIOS y TRANSFORMACIÓN, orientando la definición de los temas de las distintas mesas («escenarios»), dando lugar a una pluralidad de voces y poniendo el foco en la acción de aprender.

Se hizo presente la intención de incluir diversidad de contextos (los lugares y ámbitos de la educación), diversidad de actores (heterogeneidad de sujetos que participan del acto educativo), y diversidad de escenas (la interacción de los sujetos en un contexto).

La estructura del Seminario se construyó con la explícita intención de incluir múltiples dimensiones:

La presencia de autoridades de UNESCO y de la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, que aportaron el marco institucional a la actividad.

Pensar el papel de la educación en la construcción de ciudadanía desde el plano de la política pública y el de la educación como dimensión política.

Presentar el documental del PAS realizado en el marco de sus 10 años de trabajo para mostrar desde el lenguaje audiovisual una forma de narrativa diferente que permite generar evidencia de los distintos procesos educativos.

Dar lugar a los distintos contextos y formas de interacción con el entorno mostrando cómo es el aprendizaje cuando tiene determinadas características particulares.

Incluir los aportes de la investigación, la relación con la praxis, el análisis del hacer y los riesgos de quedar «atrapados» en los contextos.

Compartir desde un enfoque histórico-vivencial trayectorias educativas no lineales mostrando el vínculo de las personas con las instituciones y las tensiones existentes en ese vínculo.

Soñar nuevos mundos desde la cultura, el trabajo, la tecnología, el ecosistema que nos rodea, las intersecciones y la concepción de la formación que subyace al pensar la ciudadanía con relación al género y los derechos humanos.

Poner el foco en la importancia de ser protagonistas de los procesos de aprendizaje desde distintas miradas, considerando la pluralidad de la cultura, el lugar que le damos a los sujetos, cómo se expresan las relaciones en el aprender a hacer, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a convivir.

Dar lugar al trabajo de estudiantes de *Teatro del oprimido* para articular los distintos escenarios propuestos, generando puentes entre unos y otros y promoviendo mayores niveles de interacción y protagonismo, reforzando la intención de una participación amplia en todo sentido.

Pensar el cierre a través de una expresión cultural vinculante con el espíritu del PAS y del propio Seminario.

Desde el Área de Educación no formal y desde el PAS agradecemos a todas las personas que dedicaron tiempo para compartir sus ideas e inquietudes con el objetivo de construir un programa de trabajo que contemplara las expectativas de todos y todas y que enriqueciera nuestras prácticas cotidianas, así como generar aportes que redunden en la implementación de propuestas educativas de calidad.

Javier Acuña
Coordinador
Área de Educación no Formal

Andrea Gil de Mello
Coordinadora nacional
Programa Aprender Siempre

Reflexiones iniciales

Zelmira May (UNESCO)

El Objetivo de Desarrollo n.º 4 de las Naciones Unidas hace referencia específica a la relevancia de disponibilizar una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Esta educación abarca todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales los individuos, en todas las etapas de su vida, desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en su propio beneficio como para el de sus comunidades.

La UNESCO reafirma un enfoque de la educación a lo largo de toda la vida basada en derechos, participativa y en un contexto de no discriminación en el que la alfabetización juega un rol fundamental, entendida como condición habilitante para el ejercicio del derecho a la educación y de acceso universal y gratuito.

En este contexto, la educación de personas jóvenes y adultas debe dotar a las personas de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos y hacerlos efectivos, promover el desarrollo personal y profesional, propiciar una participación más activa, fomentar el crecimiento económico inclusivo y sostenible y la creación de perspectivas de trabajo decente, atenuar la pobreza, mejorar la salud y el bienestar y contribuir a edificar sociedades del aprendizaje sostenibles.

En este sentido, UNESCO reconoce los esfuerzos de sus Estados Miembro en avanzar en el ejercicio del derecho a la educación, sobre todo en aquellos contextos de mayor vulnerabilidad. El reconocimiento al *Programa Aprender Siempre* del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay con el premio UNESCO-King Sejong a la alfabetización rescata estos valores en cuanto representa un ejemplo de los numerosos que el país implementa en la búsqueda de promover el acceso universal a oportunidades de aprendizaje, apuntando no solamente a la educación para el trabajo y la reinserción, sino también en la construcción de una ciudadanía responsable en el ejercicio de los derechos fundamentales.

Zelmira May, Especialista Nacional de Programa para Educación, UNESCO
Montevideo, noviembre de 2019

Rosita Ángelo (Dirección Nacional de Educación - MEC)

En esta oportunidad es importante pensar en torno a dos temas: mucha gente se refiere al tiempo y a que vivimos aceleradamente, vivimos un tiempo que ya no es ordenador; hubo un momento en que el tiempo fabril ordenaba el mundo, con lugares a los que se entraba y lugares de los que se salía. En cierta manera, era un mundo que se ordenó porque los tiempos estaban ordenados y eran lineales. Hoy día, el tiempo se ha roto y cada uno de nosotros sabe que esos lugares ya no son ordenados. Entramos al trabajo y no es aquel espacio en orden en el que se permanece hasta el momento de la jubilación, aprendimos que se entra y se sale. Aprendimos, al mirar las trayectorias educativas, que los gurises y las gurisas entran, vuelven a salir, intentan, e intentan en otro lugar y, entonces, el tiempo no es ordenador. Aprendimos que los tiempos tienen lugares diferentes, pero, últimamente nos pasa —también a los uruguayos— tener presentes las retrotopías, es decir, una utopía que está en el pasado: ‘la educación antes era mejor’, ‘antes las personas tenían valores’. Las retrotopías hablan de eso, de paraísos perdidos o de tiempos que están en el pasado, perdidos o robados.

Para el mundo de la educación poner esos paraísos o esas utopías detrás es una construcción peligrosa porque somos conscientes del lugar en el que estamos y de los escenarios educativos que construimos. Es peligrosa, también, la idea de que todo lo que está mejor está adelante porque significa poner las utopías y las ideas en el presente lejano o en el futuro. Una idea posible es mirar el presente. Una imagen interesante para pensar el presente es la de las rocas sedimentarias, estratificadas; en una misma roca hay muchos tiempos juntos. Nuestros presentes son desprolijos, tienen elementos muy antiguos y otros muy nuevos. Cuando se menciona el tiempo de la posmodernidad, o el tiempo de la posindustrialidad, en realidad se plantea que cada uno de nosotros posee en el interior lo prehistórico y medieval y, a la vez, cosas muy nuevas.

Cuando educamos, nuestros escenarios son así, nuestros tiempos son tiempos mezclados y reconocemos aspectos del presente inmediato. Con esto se relacionan las pedagogías mucho más desestructuradas, pero también pedagogías de la vieja escuela, de la modernidad y de la fábrica. Somos esas contradicciones.

Hemos escuchado que, en tiempos tan mezclados, vivimos tecnologías disruptivas. El término refiere a una tecnología que genera un cambio o una ruptura abrupta. Vivimos un tiempo en el que una tecnología emerge y hace que otra, abruptamente, esté o no esté más, y nos hemos acostumbrado a vivir así. Muchos objetos que hasta

hace un momento eran importantes y útiles al siguiente no lo son, y desaparecen. Estos escenarios se relacionan con el mundo del trabajo.

El debate es muy complejo porque tenemos que pensar cuáles son los horizontes que construimos para el trabajo y para las personas porque hoy, quien trabaja en un tractor y tiene que pasar a manejar los nuevos tractores con consolas tiene que saber computación. O sea, ¿qué pensamos para una transición justa hacia otro modelo? No tenemos respuesta sobre eso, forma parte de las actuales discusiones. Cuando hablamos de escenarios de educación sabemos que hay en ellos tecnologías disruptivas y nos encuentran discutiendo respecto a cuál es la cualidad del trabajo —en el que tenemos enormes precarizaciones— y volvemos a discutir cuáles son los derechos de los trabajadores y las trabajadoras.

Cuando nos referimos a la educación de jóvenes y adultos, cuando todos nos damos cuenta de que sobre las políticas públicas tenemos una enorme cantidad de información, entendemos que construir saber necesita tiempo. Parte del objetivo de este Seminario es ese, disponer de un tiempo para construir saber a partir de la información que tenemos, sobre todo porque en estos escenarios complejos se toman decisiones basadas en la misma información y sobre el mismo saber. Tenemos un marco en el que las políticas —en el sentido duro de la palabra— exigen que nos posicionemos. En ese sentido, hay una posición que plantea que el Estado tiene que hacerse cargo de generar los mecanismos para pensar las transiciones en conjunto. Pensar es el ejercicio que vamos a hacer porque, a veces, las políticas tienen que tomarse tiempo para pensar con otros y no siempre surgen las soluciones que más nos gustan, pero sí las que son necesarias.

Escenario 1:

La dimensión política de los dispositivos educativos

Moderadora: Andrea Cantarelli

La dimensión política de los dispositivos educativos en la EPJA

Francisco Scarfó. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNLP). Magister en DD.HH. (UNLP). Maestro en Educación Primaria de Adultos en escuelas con sede en cárceles. Integrante del GESEC (Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles)-Argentina.

La educación de adultos es una construcción socio-histórica compleja asociada íntimamente al proceso de formulación de demandas por educación de jóvenes y adultos de los sectores populares.

La educación de adultos ha garantizado a lo largo de su historia la inclusión de aquellos postergados y excluidos no solo de su derecho a la educación, sino de múltiples derechos. Esto obliga a que sea capaz de sostener y profundizar su capacidad inclusora asociada a las mejores tradiciones de la educación popular.

En este sentido, la *educación es un derecho* que hace a la dignidad de las personas, un derecho que «convierte» y coloca a la persona en un carácter de *sujeto de derecho* y tiene como objeto final el desarrollo integral de la persona.

La educación nos empodera. Permite conocer otros derechos y acceder a otras posibilidades culturales, artísticas, personales, emocionales. Es una oportunidad social muy grande (...pensemos en la vida de cada uno de nosotros sin haber tenido la oportunidad de estudiar... seguramente sería otro tipo de vida).

La educación es un proceso formativo complejo y tiene un potencial transformador desde su definición. Pero, también la intencionalidad de algunos en convertirla en un potencial reproductor es parte del juego, y es el juego político que se presenta

como un desafío constante a las escuelas de adultos. Por eso, es importante concebir la educación como hecho político. Cuando se llevan adelante procesos formativos se hace con una idea de humanidad, con una idea del saber, con una idea del currículo, con una idea de sujeto. Hay una intencionalidad, y tener intencionalidad es el hecho político ineludible.

En esta línea, es fundamental llevar adelante una *Educación en Derechos Humanos*, en tanto esta es componente del derecho a la educación que favorece la promoción de valores como la igualdad, la libertad, la solidaridad, vital para el desarrollo personal y comunitario de los sujetos [1]:

Tanto la Pedagogía Crítica como la Educación Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los Derechos Humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los Derechos Humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los Derechos Humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos. [2] (p. 6).

En la provincia de Buenos Aires (Argentina) existen desde 1974 escuelas de nivel primario para la educación de adultos. Dependen de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación que, sumado a la actual normativa nacional y provincial en cuanto a la modalidad educativa y la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, responden con dispositivos organizacionales e institucionales para cubrir la demanda educativa de este colectivo social.

Con referencia a la educación de adultos se destacan en la Ley de Educación Nacional (n.º 26206 del año 2006) los objetivos y criterios para la EPJyA:

ARTÍCULO 48. —La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.

d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.

e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.

Resulta necesario no solo aquello que demanda a cualquier proceso formativo, así como una fuerte impronta en el contexto sociocultural, la participación social, lo laboral, el enfoque de equidad de género y de la diversidad cultural, poniendo en evidencia una perspectiva de educación permanente como educación para toda la vida y durante toda la vida, una educación transformadora, una educación que tome al sujeto como un sujeto crítico y lo convierta en tal.

Esto implica tomar decisiones pedagógicas, metodológicas, sobre contenidos, del contrato pedagógico, de los derechos de las personas; trabajar valores, actitudes, habilidades, destrezas sociales que hagan a la educación una educación para *todes*, una educación para toda la vida en una fuerte perspectiva de los derechos humanos.

¿Cuáles son las tensiones de la dimensión política de los dispositivos educativos que identifican con relación al aprendizaje en la EPJyA?

Las tensiones a abordar son tres, en virtud de la experiencia educativa como educador de adultos en escuelas públicas y como formador de formadores. Ellas son: a) en referencia a los *sentidos de la EPJyA*; b) en referencia al *contexto* (territorios) y la *oferta educativa* (organización institucional-dispositivos) y c) en referencia a lo *curricular* (concepto de sujeto de la acción educativa, aspectos metodológicos-didácticos, formación docente que se ponen en juego)

a) Tensión de «sentidos»: lo compensatorio y el resto.

En la educación de adultos, más allá de su desarrollo y concepción actual y transformadora, se aprecia en alguna medida el sobrevuelo de *un sentido compensatorio* de la EPJyA, aún más en tiempos en que la política local y regional se aferra a un esquema neoliberal de rasgos paternalistas, autoritarios, segregativos, de reducción de derechos conquistados por las mayorías.

Desde estos sectores que formulan y ejecutan políticas públicas se puede ver que la educación de adultos es para:

- Cumplir con la escolaridad obligatoria por la sobriedad.
- Cubrir lo no alcanzado en vistas a la homogenización, normalización que exige la sociedad.
- Una relación con el no cumplimiento del Estado con la política pública educativa general (no *todes* pueden acceder y permanecer en el sistema de educación común).
- Una relación con la idea de una política residual del Estado.
- Una relación con la idea de meritocracia en un hecho lineal: escolaridad, gradualidad y certificación para un mejor trabajo.
- Una relación con la idea terapéutica para saldar la «normalidad» (lo que corresponde hacer, la normalización).
- Una relación con el saber robotizado, tecnológico comunicacional en el discurso, pero también desarrollo de la lectoescritura, los cálculos, saberes disciplinares.
- Una relación semejante y a veces mejorada a la educación primaria-común, incluyendo repetición de procesos formativos, estrategias, metodologías y evaluación, con poca relevancia a la contextualización de las personas.

b) tensión de contexto (territorios) y la oferta educativa (organización institucional-dispositivos)

Según el contexto-territorio y la demanda- «matrícula» hay diferentes tipos de organización institucional-dispositivos que se presentan desde la política educativa oficial:

- Escuelas de Educación Primaria de Adultos (organización similar a la escuela primaria común, sólida en el tiempo y espacio, con estructura y regulaciones específicas, con presencialidad y recursos).
- Centro de Educación de Adultos nucleados a una escuela y Centros no Nucleados con presencialidad que rota o se mueve donde la demanda educativa surja en el territorio.
- Tanto escuelas como centro nucleados actualmente son parte de convenios con ONGS, iglesias, sindicatos, entre otras instituciones intermedias en virtud de sumar la acción educativa como parte de la acción comunitaria/política.
- Programas de alfabetización con sentido hacia la formación para el trabajo, ciudadanía y democracia, en general llevados adelante por la gestión oficial a veces en combinación de semipresencialidad y con costos medios/financiamiento a lo que obliga la presencia de una escuela (no son cargos docentes, no hay organización institucional como una escuela).

- Programas fines (de terminalidad) para aquellos/as que deban asignaturas o el nivel educativo (primario-secundario) son de semipresencialidad y con la lógica de recursos y organización símil a los programas de alfabetización y centros nucleados. En general, han sido llevados adelante como contrapartida de que estudiantes reciban plan de asignación universal (para sostener esa asignación es obligación terminar un tramo educativo de la obligatoriedad).
- Formación profesional (centros de formación profesional, con el dictado de oficios varios).
- Centros de Educación de Nivel Secundario–CENS (organización símil a la escuela primaria común, sólida en el tiempo y espacio, con estructura y regulaciones específicas, con presencialidad, recursos y con orientaciones diversas que tensionan con el contexto).

Es evidente que el Estado, como garante de tales derechos, ha diseñado en la década pasada diversos dispositivos de inclusión a través de las políticas públicas encaradas por los diversos ministerios nacionales y provinciales, en articulación del Ministerio de educación con el de trabajo y/o el de desarrollo social.

Esta diversidad de ofertas educativas, más allá de que dan respuestas operativas a la demanda educativa de la comunidad, *confronta y tensiona a la lógica escolar* en tanto dispositivo principal e histórico que ha sabido llevar adelante la EPJyA.

La intervención educativa y el proyecto educativo institucional que cada propuesta lleva adelante marcan una especificidad en su desarrollo y obliga a educadores/as a poner en tensión su trabajo educativo y lo que el contexto y territorio demanda. Imaginar nuevos escenarios supone imaginar y planificar sus condiciones de posibilidad y esto, obviamente, tensiona.

c) Tensión curricular (concepto de sujeto de la acción educativa, aspectos metodológicos-didácticos, formación docente que se ponen en juego).

Más allá de las tensiones clásicas que lo curricular presenta en el campo de la EPJyA en cuanto a su diseño, su operatividad y quienes lo formulan y ejecutan, se pueden apreciar tensiones que obligan a revelar las intenciones de la política pública sobre esta modalidad educativa.

En los aspectos estrictos como «lo curricular», el «modelo de enseñanza» y la «concepción del sujeto de la acción educativa» se pueden apreciar estas tensiones en una modesta línea de tiempo.

En lo curricular: *lineamientos curriculares* en los años ochenta (con contenidos y áreas disciplinares referidas a un sujeto adulto con fuerte formación ciuda-

dana y para el trabajo); *contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales* en los noventa (con fuerte incidencia de una formación instrumentalizada); propuesta de *diseños curriculares* por parte del Consejo Federal de Educación hacia el 2005 donde cada provincia proponía sobre una base de *Contenidos Nucleares* (dictados por el CFE). Hasta el año 2015 se desarrollaba lo curricular en tres ciclos semejantes a la educación común, pero siempre se hacía una adecuación de contenidos y la enseñanza era por ciclo y no por lo gradual (1.º, 2.º y 3.º ciclo un año cada uno condensando los seis años de educación primaria común). En la actualidad hay un diseño curricular por ciclos de alfabetización, formación integral y formación por proyectos, con un modelo problematizado que incluye núcleos conceptuales y campos contextuales y de lo colectivo.

El modelo de enseñanza de aprendizaje era «*ecléctico*» o a la «*moda*»: *Palabra generadora* (fuerte perspectiva de educación popular de Paulo Freire); *unidad vital de aprendizaje*, propuestas metodológicas para 1.º ciclo basadas en la psicología educacional con fuerte sesgo situacional; rasgos de educación permanente, educación social, educación popular, entre otras. Se espera una intervención como educador/a en una escuela pública, con un *mix* de atención personalizada-grupal y más enfocada en lo socioeducativo, emotivo, afectivo, con un plus en el valor de la palabra escuchada y enunciada.

El sujeto de la acción educativa: va desde los años cincuenta-sesenta como «*fronterizo*» y/o *irregular social*; en los setenta-ochenta, sujeto *adulto y trabajador* (varón, preferentemente); en los noventa, un sujeto *reciclado-reconvertido* laboralmente; en los 2000, un *sujeto de derechos* (que se centra en la diversidad, en las potencialidades, en las capacidades, en los deseos) y en la actualidad, un sujeto de derechos con un rasgo *consumidor y tecnológico*.

Vale señalar que el reconocimiento de los derechos de los sujetos de la educación cambia por completo la orientación de política educativa respecto de los períodos neoliberales anteriores. Por ello, implica una profunda transformación ideológica del papel de la educación y una escucha atenta de las demandas sociales en torno de las políticas públicas requeridas para el sector.

Las personas que concurren a espacios educativos para la finalización del nivel primario a edades avanzadas han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación, principalmente por su condición de pobreza. Los sujetos de la educación de adultos son los *marginados educativos*, los que han quedado relegados en el discurso pedagógico de la modernidad. La educación de jóvenes y adultos refiere al acceso a la educación de los sectores populares; los destinatarios de la modalidad resultan ser aquellos sujetos que el discurso pedagógico

hegemónico y ciertas prácticas excluyentes de las instituciones han construido históricamente como *los fracasados* y que, en su gran mayoría, pertenecen a los sectores sociales desfavorecidos.

La ‘marginación’ y el ‘fracaso’, en realidad, son fruto de procesos de desigualdad educativa, procesos de vulneración del derecho a la educación. La vulneración de este derecho en esta población está acompañada, en general, por la vulneración de otros derechos universales, como la vivienda, el trabajo, la salud, la participación social, el ocio, entre otros.

¿Qué aspectos de la dimensión política de los dispositivos educativos considera más relevante para la construcción d escenarios de transformación de la EPJyA?

Ante lo descripto, y en virtud de la construcción de escenarios de transformación, la EPJyA propone plantear una serie de *desafíos* a nivel de lo curricular, la formación docente, la organización institucional-oferta educativa y lo normativo para que, tanto la política pública como las organizaciones sociales, académicas y el resto de los/as protagonistas, puedan asumir, discutir y tensionar nuevamente.

Desafíos en lo curricular:

- Contar y promover un currículum que potencie la formación ciudadana global y la idea de sujeto de derecho, focalizando en la participación comunitaria y la organización social.
- Contar y promover un currículum que favorezca la inclusión social, que sea flexible, que potencie y oriente la labor educativa (áulica e institucional) hacia la igualdad y la justicia social, en términos de la calidad del derecho.
- Contar y promover un currículum que potencie la formación en nuevas tecnologías de la comunicación y la información, en pos de favorecer el desarrollo personal y comunitario.
- Contar y promover un currículum que favorezca la ESI, la salud en general y el medioambiente local y global.
- Contar y promover un currículum que favorezca la creación y producción artística como expresión necesaria y promotora de ciudadanía, incorporando todos los matices y las diferencias que hacen a la identidad y a la especificidad de sus destinatarios/as.
- Contar y promover un currículum que pueda explicitar lo común, recuperando la noción de diversidad en tanto prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades y pueda formar sujetos que la reconozcan y la valoren, que se reconozcan en la diferencia y se inscriban en lo diferente.

- Contar y promover un currículum que asuma en verdad la concepción de sujeto destinatario como un sujeto de derecho que, en el caso de los jóvenes y adultos se traduce en el ejercicio pleno de los derechos sociales, políticos y culturales; que asuma al conocimiento como una construcción social, históricamente situado, construido y reconstruido personalmente entre quienes comparten determinadas prácticas.
- Contar y promover un currículum que fortalezca la posibilidad de trayectorias educativas diversas y provechosas de los intereses y deseos de *les* estudiantes.
- Contar y promover un currículum que profundice la articulación con los saberes ligados al mundo del trabajo, no solo con criterios de inserción en la estructura ocupacional, sino como saberes más generales vinculados al ámbito de la ciudadanía, en tanto los sujetos que la transitan y aquellos a quienes aún se debe incorporar son portadores de derechos sociales en relación con el trabajo, la seguridad social y su participación gremial o sindical.
- Contar y promover un currículum que favorezca un aprendizaje a lo largo de toda la vida con la centralidad en el desarrollo integral de la persona y una educación que sea CON y ENTRE jóvenes y adultos.

Desafíos de la organización institucional-oferta educativa.

- Contar y promover escuelas y centros de EPJyA comprometidos con la realidad y las problemáticas que cruzan dramáticamente a les estudiantes: violencia institucional, perspectiva de género, acceso laboral, la salud, discriminación, entre otros.
- Contar y promover escuelas y centros de EPJyA que reconozcan que en sus instituciones hay cada vez un número mayor de jóvenes y adolescentes que traen consigo un conjunto de prácticas sociales propias que interpelan a las instituciones otrora pobladas casi exclusivamente por adultos.
- Contar y promover escuelas y centros de EPJyA que recuperen el sentido democratizador de la escuela pública basada en la concepción política-pedagógica de los sujetos destinatarios —siempre diversos, múltiples, portadores de prácticas, saberes, valores y hábitos diferentes entre sí— y en la distribución democrática de la información que permita la construcción de conocimientos garante de la participación de todos.
- Contar y promover escuelas y centros de EPJyA con una organización institucional versátil y sólida, promotora de espacios sociales y cooperativos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias), que no solo sea in-

- cluir sino también sostener la permanencia y egreso en el sistema educativo.
- Contar y promover escuelas y centros de EPJyA con un fuerte trabajo intersectorial y en redes con organizaciones sociales, sindicales, académicas, públicas e intermedias que favorezcan la transformación de la labor de la escuela. La escuela tiene que transformar su entorno, su territorio y su contexto más próximo.
 - Contar y promover escuelas y centros de EPJyA como promotoras de espacios sociales y centros de la vida cultural de la comunidad dentro de la cual están inmersas.
 - Contar y promover escuelas y centros de EPJyA que trabajen partiendo desde lo que la persona ha construido, valorizando sus conocimientos, tomando en cuenta el sentido que los sujetos otorgan a la finalidad de los estudios primarios. Es importante retomar el saber que traen los jóvenes y adultos y desde allí desarrollar un plan personalizado en un marco de participación e interacción grupal; trabajar para reparar las marcas de exclusión y permitir un vínculo con el aprendizaje de un modo constructivo y placentero.

Desafíos para la formación docente:

- Contar y promover con una formación docente que centre la mirada en la práctica pedagógica brindando fundamentación conceptual y herramientas para la intervención didáctica, sentando las bases para la formación docente continua, sobre la construcción de conocimiento específico tanto de investigaciones recientes en el campo de enseñanza y aprendizaje de personas jóvenes y adultas como en la propia práctica educativa cotidiana en las instituciones de dicha modalidad.
- Contar y promover con una formación docente que no se reduzca a conocer la psicología del joven-adulto, que les den una guía de «recetas didácticas» para la intervención en las escuelas de adultos, que no sea reciclar su formación inicial (formación común).
- Contar y promover con una formación docente que valore la construcción del vínculo personal educador-educando como motor de continuidad, sustentado en la confianza del joven o adulto en el/la educador/a.
- Contar y promover con una formación docente que ponga en valor el comprender para intervenir mejor, buscando, sosteniendo y multiplicando la sistematicidad de experiencias y proyectos exitosos, reflexionado, estudiando, revisando esa intervención como hecho situado en un devenir histórico-social indispensable para la transformación de la EPJyA

Desafío para la Normativa

La política pública para al EPJyA debe contar con escuelas y docentes/educadores/as; eso es condición necesaria, pero no suficiente. Es necesario buscar la realización del derecho a la educación con calidad. Esta calidad implica cuatro características fundamentales basadas en las 4 Aes [3], que se señalan a modo de síntesis:

- Accesibilidad: acceder al derecho sin restricción alguna; educación para *todos* y que no solo sea acceso, sino permanencia y egreso del sistema educativo.
- Asequibilidad: que haya diversidad y disponibilidad en la oferta educativa con una variedad de recorrer trayectorias educativas.
- Adaptabilidad: que la educación sea de acuerdo a la persona que la recibe (un sujeto adulto y joven) y al contexto inmediato que la rodea.
- Aceptabilidad: que los contenidos y métodos de la enseñanza sean consecuentes con una perspectiva ética de la persona, lo cual implica considerar una educación en derechos humanos.

Estos criterios de realización del derecho en términos de calidad no solo son una obligación de garantía del Estado hacia la EPJyA, sino que impelen a la sociedad civil a poner en tensión la política a partir de la revisión de estos criterios.

[1] Scarfó, F.J. ob.cit. (2003).

[2] Abraham Magendzo K, ob.cit.

[3] Tomasevki, K. *Contenido y Vigencia del Derecho a la Educación*, Revista IIDH 36 edición especial sobre educación en derechos humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica. Julio-diciembre 2002.

Viñetas sobre la educación en los territorios de la injusticia

Carmen Rodríguez. Doctora en Educación (UNER-Argentina). Licenciada en Psicología (UDELAR-Uruguay). Socioanalista (Análisis Institucional y Psicología Social, TAIGO-Uruguay).

Comienzo agradeciendo porque siempre es un honor tomar la palabra en un ámbito donde se discute y se disputan ciertas perspectivas en torno a la educación, y la verdad es que este es especialmente sugerente porque el título hace que algunos nos sintamos especialmente convocados: dar esa discusión a propósito de la educación y a propósito de los dispositivos educativos.

Creo que cuando se pone ese título solo podemos testimoniar a propósito de la experiencia que nos ha atravesado y que nos permite sumarnos a una reflexión de esta naturaleza. Los nombres son complicados, pero me gusta decir que nos toca trabajar ahí donde hay algo que no funciona y que nos convoca a decir: es ahí, en esos territorios, donde hay que trabajar. ¿Que podríamos decir sobre qué son esos territorios?, ¿la exclusión? ¿la vulneración? De todos esos adjetivos, que a lo largo del tiempo hemos modificado, me siento más próxima a decir que trabajamos en los territorios donde nace y se sigue reproduciendo la injusticia social.

Una reflexión de esta naturaleza tiene que ver con preguntarnos, con la terquedad por la existencia de la educación donde se instituye la injusticia. Ese es el ámbito del que me siento parte, que es también el de muchos de los que hoy están acá.

Es así que me sumo a una reflexión de este tipo con viñetas, con lo que a mí me trabaja mientras trabajo, con las cuestiones a las que uno puede recurrir para armarse la cabeza, para armar un cierto suelo donde pisar, una perspectiva, una posición.

Lo que traje son unas viñetas, unos puntos que hacen a la discusión sobre la perspectiva política en la educación y, particularmente, en la cuestión de los dispositivos educativos, que no es lo mismo, pero al final podríamos jugar un poco con esa distinción a propósito del concepto de dispositivo.

Un primer componente de una perspectiva política acerca de la educación tiene que ver con asumir que eso que llamamos educación no puede ser nunca reducido a unos contenidos. No es un tema de ahora [aludiendo a la intervención anterior de Scarfó, que mencionaba que, en la era actual, donde la información abunda, la enseñanza de contenidos resulta insuficiente], es una posición política reducir la educa-

ción a una cuestión de transmisión de contenidos. Digo reducir, sin el exceso de decir que es posible que haya educación sin transmisión porque eso no es posible, la educación es transmisión, es pasaje. Pero no es solo eso.

Esa perspectiva política que insiste en que la educación solo es contenidos deja en la invisibilidad un proceso en el que la educación está totalmente concernida y es que, si hay sociedad, si tenemos vida en común es porque los sujetos atravesamos por lo menos dos procesos de filiación. Uno, que está muy de moda, la filiación en el orden de lo familiar, de sangre, que nos filia y nos inscribe a un árbol genealógico. Muchos de los problemas de la educación se quieren enviar ahí, quieren familiarizar los problemas de la educación. Se insiste en decir que si la educación no funciona es por las familias. Me gustaría sumarme a esa conversación discutiendo esa perspectiva, por lo menos para que se vuelva un poco más mesurada, para que no se instale en el exceso. Ningún sujeto se instituye, desde el punto de vista de instituir la vida, desde el punto de vista de su humanización, de ser un sujeto de la palabra, de eso que llamamos lo humano, solamente con el proceso de filiación, que se dirime en el orden de lo familiar, el sujeto tiene que hacer otro trabajo de filiación, exogámico, simbólico que se hace en lo que no es familia en el mundo.

La educación, esos grandes sistemas (formales, no formales, adentro de la escuela, en la frontera de la escuela, más allá de la escuela), esos lugares donde algo pasa, donde hay unos grandes que le pasan algo a los chicos, son lugares de filiación simbólica, no solamente de acceder a tal o cual contenido. Son muchos lugares y escenarios a lo largo de toda la vida donde nos recordamos que no es posible ni ser sujeto singular ni ser sujeto colectivo, armando el relato de lo que nos concierne con un relato exclusivamente *familiarista*. Desde una perspectiva política la educación es eso, no familiar que filia al sujeto singular, pero que en el momento que filia al sujeto singular crea la sociedad, hace sociedad.

No tenemos tiempo para abrir hoy este concepto, lo que daría seguramente para horas, propongo quedarnos con el eslogan que hay en ese concepto y decir que una sociedad no es nunca la sumatoria de sus familias, una sociedad se teje desbordando el orden de lo familiar. Esa tarea de construir lo que no es familia es inherente a una forma de educación, a algo de la educación que ocurre desbordando el orden de lo familiar. Adjudico, desde la perspectiva política, ese valor a la educación, un valor que tiene que ver con un trabajo de natalidad, de filiación y de inscripción que las sociedades no pueden hacer solo con la familia. Me gusta tomar una frase de Marcelo Viñar (psicoanalista uruguayo) cuando él dice qué necesita un niño, qué necesita un adolescente: ser algo para alguien; y le sumo a ese comentario de Viñar que el sujeto necesita ser algo para alguien en lo familiar, pero necesita también ser

algo para alguien afuera de lo familiar. Ser reconocido y ser filiado en eso que no es familia, en su sociedad y en su tiempo. Ese es para mí el gran sentido político de la educación.

Cuando uno habla de jóvenes y de adultos, de lo que se juega en la educación, particularmente con jóvenes y adolescentes —tema en el que intento involucrarme todo lo que puedo— quiero recordar que ese trabajo exogámico, esa función exogámica por la que los adolescentes salen del orden de lo familiar, se puede hacer si y solo si los adolescentes encuentran unas pequeñas o grandes unidades, donde hay otros adultos no familiares. Estos adultos cumplen una tarea parentalizante, no porque sean mamá y papá, sino porque son esos otros adultos de la sociedad que no son precisamente ni mamá ni papá y, aun así, participan de ese proceso que permite al sujeto ser alguien para alguien en la sociedad y en su tiempo.

Algunos autores hablan sobre esta función de los pedagogos, de los maestros, de cualquier tipo de figura de los oficios del lazo para decir que hay algo en esa exogamia, en esa salida que se lleva adelante por unos que participan activamente en el trabajo con la natalidad de una sociedad, como dice Hannah Arendt, el problema es que todo el tiempo llegan nuevos y hay que recibirlos, hay que inscribirlos, hay que filiarlos. Algunos autores llaman a esto postas parentales, unos referentes no familiares que participan en el proceso de construcción de un sujeto singular, pero, también en la construcción de la sociedad.

El segundo punto, cuando se piensa en la dimensión política de la educación o en la dimensión política de los dispositivos educativos, cuando se habla de político o lo político, hay que pensar en la dimensión macro de la política, pero, a la vez, reconocer que se juega todo el tiempo, en todo territorio político, una dimensión micro. No es lo mismo decir la dimensión macro de la política que macropolítica y tampoco es lo mismo decir la dimensión micro de la política, que la micropolítica. Quizá esto sea uno de los puntos más polémicos en el territorio de la educación, quizá encontremos mucha pluralidad de voces. Creo que uno de los problemas actuales que tenemos en el territorio político —esto incluye a la educación formal, a los grandes sistemas educativos, pero incluye algo más— no está enfocando esta discusión solo adentro de la escuela, sino todo ese territorio más grande que podemos llamar el gran terreno de la política pública con los sistemas educativos adentro.

Quizá uno de los principales problemas de los que querríamos conversar tiene que ver con la existencia de una brecha demasiado grande entre la discusión sobre la dimensión macro y micro de la política. A veces tenemos la sensación de que hubiera dos mundos: el mundo de lo macro, con algunas caricaturas como los de escritorio, caricaturas que nos permiten decir algunas cosas, y el mundo del territorio, del cam-

po. No quería eludir esa discusión a propósito de esa imposibilidad de comprender, pero quiero sumarme desde una perspectiva más conceptual.

Algunos entienden que la política resuelve cuestiones en la dimensión macro para bajar, replicar e implementar en distintos lugares y anclajes territoriales. Tenemos que conversar sobre ese modo de entender la política. No pretendo discutir la enorme relevancia de la dimensión macro de una política y de las decisiones que se toman a ese nivel que organizan un problema y que le dan a la sociedad una orientación y un norte. Pero, lo que sí querría discutir es que luego eso se implementa y aparece otro escenario, micro, pequeño, de todos los días. ¿Cuáles son los problemas que se suscitan ahí? Si se tientan con alguna referencia, los autores que me ayudaron a pensar esto son autores muy viejos (hablando de viejos y de nuevos) como Gabriel Tarde. Son parte de la fundación de la sociología y ha sido retomado por gente como Michel Foucault, Bruno Latour, Deleuze y Guattari. Gabriel Tarde¹ plantea:

Se trata de una invitación a ir de un tratamiento panorámico o en bloque, a las exploraciones en detalle, de los modos elementales de producción, reproducción y metamorfosis de los conjuntos y de las unidades sociales; a no dirigir la primera mirada a las estructuras globales sino a los flujos sub-representacionales a las conexiones y disyunciones moleculares en las que aquellas se originan y se diluyen. Desplazamiento de la macro a la microsociología, donde ésta última no remite sólo una escala sino también, y, sobre todo, a un punto de vista para la comprensión general de las cosas. (2011, p. 31).

Un punto sustantivo para que podamos avanzar en términos de perspectiva política de la educación es que, si seguimos un poco el pensamiento de Tarde, nos convencemos de que no se trata solo de comprender como lo grande sostiene a lo chico, sino de comprender a la vez de qué manera es lo chico lo que sostiene a lo grande. El problema de esta conversación entre lo micro y lo macro es que tenemos que asumir que lo macro, aunque se quiera erigir como tan poderoso desde Foucault para acá, es siempre una reducción de lo micro.

Lo micro, dice Gabriel Tarde, es infinitamente más complejo que lo macro. Por eso, quienes trabajamos en los territorios de lo micro sentimos muchas veces que hay algo en la complejidad de lo infinitesimal que no queda capturada en las reducciones que hace lo macro. Este es un punto importante para una perspectiva política acerca de la educación: comprender cómo no se trata solo de una dimensión, sino que se trata de conversar, construir las traducciones necesarias para que no se transformen

¹ Tarde, G. (2011). *Creencias, deseos, sociedades*. Prólogo de Sergio Tonkonoff. Buenos Aires. Cactus.

la macropolítica y la micropolítica en mundos paralelos. No es un tema de *basismos*, si algún día tenemos cambios sustantivos en la educación es porque se han procesado una enorme cantidad de problemas minúsculos, infinitesimales, que constituyen las dimensiones capilares de los cambios. Por eso, creo que los que trabajamos en los territorios de la educación tenemos abierta todo el tiempo una discusión micropolítica que es una discusión sobre los gestos, sobre los modos de hablar, sobre las maneras, sobre cómo disponemos el escenario cotidiano. Hay que discutir los componentes pequeños, los infinitesimales, los gestos, las miradas, las palabras que disponemos, cómo armamos esa dimensión micro; no podemos eludir las discusiones micropolíticas en las escuelas, en las cárceles, en los proyectos sociales.

Podemos trabajar en políticas inclusivas, pero hacer todas las cosas que, más que incluir, le recalcan al otro su situación de exclusión. Eso se hace con problemas de diseño de reparto y distribución en la macropolítica, pero también se activa, se reproduce y se multiplica, en la dimensión micropolítica donde se juega la educación. Son dos escenarios de disputa, uno no sustituye al otro: no podemos eludir las discusiones de la micropolítica con la coartada de la macropolítica, y mucho menos, eludir las discusiones de la macropolítica con la coartada de la micropolítica.

Este es un componente sustantivo de la dimensión política de la educación, se trata de cómo diseñamos las cosas bien, cómo hacemos lugar para todos. Tanto en lo macro como en lo micro se trata de cómo todo el tiempo intentamos construir unas categorías que nos permitan trabajar, porque algunas ya no nos sirven. Últimamente, para dar esta discusión a nivel macro, pero también a nivel micro, empleo un término con los colegas, en las salas, caminando por las calles, sosteniendo un taller, un acompañamiento, es la idea de lo común. Quienes más lo han trabajado son Christian Laval y Pierre Dardot, que estuvieron en Montevideo el año pasado a propósito de un Seminario sobre este tema, y la discusión sobre lo común es interesante, ellos tienen una elaboración enorme, pero, cuando se concluye sobre qué es finalmente lo común, plantean que es lo inexpropiable, que no podemos sacar a nadie y lo común es también lo inapropiable, es decir, nadie lo puede tomar para sí.

La educación es el lugar donde se instituye lo común, lo que no podemos sacar a nadie y en tiempos de privatización neoliberal nos han querido comprar el agua, ¿cómo no van a querer comprar los sistemas educativos? La cuestión de lo común tiene que ver con lo inexpropiable y lo inapropiable, pero, ¿cómo se juega en la escala micro? ¿Cómo se juega esa perspectiva que me convence de que el otro que está ahí no es más que un semejante? Lo único que media entre nosotros no es una escala que lo clasifica; hemos avanzado desde el neoliberalismo en la construcción de las diferencias con los excluidos. Tenemos bibliotecas enteras a propósito de cómo piensan, de cómo viven, de cómo

sienten... tan distintos ellos. Creo que es tiempo de la discusión política de construir lo común, de dejar de decir que queremos incluir y desplegar un conjunto de posiciones, de estrategias, de modos de pensar que están al servicio de remarcar esa raya que divide al ellos y al nosotros.

El tercer punto al que me quiero referir es lo infinitesimal, no es que la discusión macro no interese, creo que puedo aportar mucho más en esta dimensión micro, en la dimensión infinitesimal de la política y hacer de eso una micropolítica. A este tercer punto lo llamé posiciones de los oficios. Desde hace algún tiempo, con algunos colegas argentinos como Graciela Frigerio, Daniel Korenfeld y otras personas, recurrimos a esta manera de pensar, a esas posiciones micropolíticas, a esa práctica infinitesimal como oficios del lazo. Elegimos esa manera porque está en juego educar en los territorios de la injusticia, y no puede ser adjudicado a un solo campo disciplinar. Es decir, no es volviendo a erguir los edificios que delimitaron claramente los objetos discretos de las disciplinas de la modernidad, parece que no es por ahí. No se trata de decir qué es lo que hace el psicólogo, el trabajador social, el maestro y determinar unos TDR (Términos de Referencia) y decir «usted empieza acá y termina acá» y vamos a volver, entonces, a erguir en las prácticas cotidianas de las instituciones a las disciplinas y a tener gabinetes. Algunos pensamos, políticamente, que no es por ahí, que, en todo caso, el mundo en el que estamos nos obliga a pensar en el *entrelenguas* de las disciplinas, en poder asumir este Babel en el que estamos y entender que se trata de entender más de una lengua y poder conversar en más de una lengua. Por eso, no decimos: «Esto lo hacen los maestros, los psicólogos, los trabajadores sociales», somos fronterizos, somos locos que creemos que, como dice Drexler, nuestra casa está en la frontera, se trata de habitar esos territorios de más de una lengua.

Elegimos la referencia al oficio por muchas cuestiones, especialmente para no despojar esa tarea de la dimensión artesanal. Cuando uno habla de política educativa no todo es artesanal y no todo se puede hacer de sabores... para algunos no hay política en serio si no existen en algún punto esos trabajadores de la singularización, esos actores que miran a la cara, que mentalizan un rostro, que recuerdan un nombre. Sin eso, a algunos se nos hace prácticamente imposible concebir la educación. Esos, pensamos, son los trabajadores de estos oficios que no pueden despojarse de su artesanía, que no pueden despojarse de su singularización, de su invención. Decimos que son del lazo porque tratan de tejer el lazo social que se interrumpió hace más de una generación para algunos sujetos.

Cuando uno trabaja en estos oficios tiene que construir una posición, hay que tejer la posición que nos sostiene en esos oficios. Hace relativamente poco tomamos la metáfora de los umbrales, porque cuando se trabaja en estos oficios con frecuencia

se encuentra en un umbral, en una puerta donde hay que tomar una decisión. Quiero tomar dos de estos umbrales: el primero lo tomo de Denis Merklen, particularmente de un texto que se llama *Biblioteca en llamas. Cuando las clases populares cuestionan a la sociología y a la política*. Esa investigación versa sobre un fenómeno que ocurre en la periferia de París con frecuencia: cada tanto, en los barrios pobres se queman las bibliotecas. Creo que tenemos pocas bibliotecas en los barrios pobres, pero se queman escuelas, se queman CAIFS o se roba, se ataca, se daña esa pequeña unidad que va a distribuir algo. Por supuesto, no falta quien diga: «Viste lo que hacen, son unos ingratos». Denis Merklen² investiga ese fenómeno y nos deja un libro maravilloso, del que les querría compartir un pequeño párrafo de lo que son las conclusiones:

Es lo que nos revela el caso de las bibliotecas, en efecto en su condición de agente de la institución pública, los bibliotecarios y las bibliotecas, son situados por los habitantes en una notable ambivalencia. Por un lado, la biblioteca es percibida como una suerte para el barrio, como una oportunidad de acceso a la cultura, como una institución prestigiosa, como un espacio abierto a todos, especialmente destinado a los niños, a los jóvenes, a las personas mayores. Pero, por otro lado, el ataque a las bibliotecas viene a significar todo lo arbitrario de esta intervención del Estado y de otro grupo social en nuestro espacio: el barrio. Las bibliotecas de estos barrios están en contacto con individuos y familias que tienen cada vez más dificultades para sobrevivir mediante el trabajo y se ven obligados a salir a buscar una buena parte de los recursos indispensables en los dispositivos de política sociales ampliamente localizados y distribuidos en el territorio. (2016, p. 355).

Garantizar el cotidiano requiere una movilización permanente, un gasto de energía entre los mostradores de las instituciones y del Estado que controla esos recursos. Pero ese gasto de energía, esas recorridas que observamos de mostrador en mostrador, constituyen también la actualización de una diferencia social fundamental, entre quienes controlan los recursos y tienen el poder de decisión y quienes dependen de esos mismos recursos para vivir.

Es lo que venía señalando. Los dispositivos de política pública en los que trabajamos, dependiendo de las posiciones que sostengamos a nivel micropolítico, se van a transformar en unos lugares de acceso o en unos lugares donde le reactualizamos todos los días al otro que él vive de lo que otros deciden que le van a dar. Esa sensibilidad a propósito de esa posición es fundamental y por eso creo que ese umbral, esa puerta como metáfora donde siempre hay otro, puede ser una ocasión, pero también uno de los talones de Aquiles de la propia ética de un cierto oficio. De eso tenemos que discutir.

² Merklen, D. (2016) *Biblioteca en llamas. Cuando las clases populares cuestionan a la sociología y a la política*. Buenos Aires. Ediciones UNGS.

No podemos acomodarnos en oficios y posiciones que estén al servicio de reactualizar las diferencias sociales fundamentales. Para mí, esa es una de las incomodidades más grandes, ¿cómo y cuáles son las posiciones?

Este es un umbral en el que la única posibilidad es la construcción del semejante, a veces creemos que estamos haciendo una dádiva, que estamos dando algo, pero no estamos dando nada, estamos muy atrasados con una distribución donde el otro se quedó sin nada. Son posiciones, hay quienes creen que le estamos dando a esta gente, esa es una posición política sobre la que tenemos que conversar.

Tenemos que conversar de los grandes enunciados, pero también de esas dimensiones infinitesimales donde las cosas se instituyen de manera muy sigilosa, silenciosa, en la que el propio sentido de lo que fuimos a hacer se pervierte.

La segunda cuestión, también de umbrales, se trata de algo que he compartido con algunos de ustedes, y es el intento de pensar lo insoportable en las instituciones. No voy a abrir ahora la conversación sobre lo insoportable, pero me parece que hay un umbral muy fuerte en estos oficios y en la dimensión micropolítica.

En ciertos territorios de injusticia social, importa recordar a Deligny. Alguien, que se sumaba a un espacio de trabajo con adolescentes que habían cometido delitos llegaba muy impactada con las conductas transgresoras de estos adolescentes —lo que más le impactaba era cómo estos adolescentes solían atacar a los propios educadores, a los buenos, a los que estaban ahí—. Estaba indignada y le dijo a Deligny: «¡Mirá lo que hace esta gente!» Él le responde: «Vos olvidás que cuando se salva un ahogado, empieza por vomitar». Me parece una frase enormemente potente para explicar el trabajo en estos territorios donde se siente el ataque a la cultura y que también se juega en el dispositivo educativo a modo de las bibliotecas.

Quiero hablar de eso, no es que dispongamos de unos dispositivos educativos en los territorios de la injusticia con los que hace como cuarenta o cincuenta años estamos en deuda y esta gente se vuelve amable y está muy agradecida. No es ese el fenómeno que acontece cotidianamente en la micropolítica, trabajamos con otro material, se trata de otro trabajo. Una de las más importantes discusiones políticas es cómo leemos eso, hay algunos que leen esos fenómenos como disruptivos, para usar una palabra espantosa, se lee que hay gente que viene a poner en aprietos a los educadores, a llevarlos a sus límites. Hay quienes insisten en tratar eso como un asunto de moral, lo que está en juego es que esta gente no tiene moral, son unos inmorales, no tienen respeto por nada. Algunos entienden eso y seguramente desde esa perspectiva se reactualice todo el paradigma punitivo que viene de antaño, pero que está convencido que a esta gente la vamos a arreglar con encierro y con castigo.

Es toda una perspectiva política pensar que a estos inmorales les vamos a doblegar el cuerpo y el alma y los vamos a castigar, a veces ni respetando los Derechos Humanos, pero en el caso de que los respetemos lo hacemos violentando sutilmente, todo el tiempo, la subjetividad.

Cuando me veo en ese umbral recurro desde hace mucho tiempo a la obra de alguien que trabajó con niños difíciles, como los llamaba él, que es Donald Winnicott. Algunos noten quizás mi insistencia con ese autor, y es porque Winnicott, que trabajó con niños difíciles durante toda la segunda guerra, dejó un legado impresionante sobre cómo se instituye en serio la autoridad entre estos gurises, cómo funciona el límite y cómo un adulto se erige como un adulto de valor con ciertos gurises. La discusión es interesante pero no da el tiempo, por eso solo extraigo de la enorme obra de Winnicott un concepto, que creo que está en un umbral por el que tenemos que pasar si trabajamos en esto. Winnicott dijo: «Estos niños, estos adolescentes que constituyen una molestia para la sociedad despiertan en ella, sentimientos públicos inconscientes de venganza». Dijo que estas instituciones que trabajan con estos hijos de la injusticia, llamémosles por su nombre, tienen que tomar una decisión: o estas instituciones le dicen a esa voz pública que se quede en la puerta, afuera del dispositivo que pensamos instituir, o de aquí en más los que sostenemos este dispositivo pedagógico tenemos otras hipótesis de cómo estos sujetos, que se han equivocado, encuentran otra relación consigo mismo, con el mundo y con los otros. Tenemos otras hipótesis, otras ideas, no los vamos a encerrar, no los vamos a castigar, como propone esa voz, porque Winnicott decía que no tenía ninguna esperanza de que esa voz se ahogue, esa voz siempre existirá en la sociedad, pero la decisión es pedagógica y es de política educativa. O, el dispositivo pedagógico, educativo se constituye en el brazo ejecutor de la venganza pública. Es fuerte, pero cuando se trabaja en los territorios de la injusticia donde la educación no funciona, con aquellos que dejamos afuera del reparto, nos las tenemos que ver con este ataque a la cultura. Desde un punto moral, punitivo, lleva adelante toda una práctica micropolítica, infinitesimal, enormemente poderosa, indoblegable ante los mejores enunciados de la macropolítica porque los educadores y pedagogos saben que lo que dijo Foucault es verdad, hay un micropoder que opera y es mucho.

Entonces, si no tomamos la decisión de dejar esa voz pública de la venganza afuera de nuestras instituciones, nos volvemos su brazo ejecutor. El *diazepam* en el jugo de naranja —hecho acontecido recientemente en una institución pública que trabaja con adolescentes— pone en total evidencia cómo opera la venganza pública adentro de las instituciones que creamos y destinamos para educar.

Tenemos que estar a salvo de eso. Esa es una discusión política de las más importantes.

Escenario 2:

Modelos pedagógicos: contextos y transformación

Moderador: Francisco Scarfó

Proyecto *Culebrón Timbal* - Argentina

Eduardo Balán. Artista, músico, cantor, dibujante y maestro. Coordinador de *Culebrón Timbal*-Argentina.

Se compartirán puntos de vista que dialogan con la educación como la producción de conocimiento y la experiencia cultural-barrial que llevamos adelante. Es una productora cultural comunitaria en un barrio del conurbano de Buenos Aires.

Como primera definición, quienes estamos acá somos la parte de nuestro pueblo que piensa sus formas de conocimiento y de producir su saber. Tenemos una responsabilidad, somos parte del pueblo y nos interesa la educación y la sociedad. Por eso, nos ponen dos, tres palabras y venimos a ver de qué se trata, ver si los problemas de la educación se pueden entender si se pone el foco de atención en algo que está afuera del sistema educativo, afuera de la institucionalidad educativa y que lo ronda, lo contiene y lo explica. Tiene que ver con fuerzas que rodean la institucionalidad que conocemos y que son mucho más poderosas.

La primera es que todo el sustento ideológico de lo que hacemos se vincula con una cuestión que habitualmente está subestimada y que yo quiero poner de relieve, la diferencia entre un comportamiento competitivo y un comportamiento colaborativo. Este elemento, que es teórico, define dos modelos de política y dos modelos de educación. Si no solamente tengo que lograr un objetivo con mi esfuerzo, sino que tengo que hacer que él pierda, toda mi práctica está orientada a que, para triunfar en esas reglas, tengo que ser un buen competidor; y para ser un buen competidor tengo que lograr no solamente ser mejor que él, sino lograr que él se confunda, se entristezca, que no confíe en su propia fuerza, que se distraiga, que se abrume, que vaya para atrás. Esa diferencia es teórica; por ejemplo, si uno va al tema de la vida, para hacer algo cola-

borativamente con otro necesito que esté vivo. Ahora, si estamos compitiendo, en los términos de la competencia yo necesito que el otro no esté, la competencia me puede llevar a que trate de matarlo por el objetivo de la competencia. En la competencia está presente la ley del más fuerte y la posibilidad de que yo tenga que anular completamente al otro. O, peor, tengo que dejarlo vivo para que siga perdiendo, eso es lo que hace la ley de la competencia. La ley del más fuerte no quiere anularnos, tiene que mantenernos vivos para que perdamos más tiempo, para que sigamos entregando la energía en un carril que nos va a anular. La diferencia entre un vínculo colaborativo y un vínculo competitivo no es una diferencia inocua, es clara. Esto es fundamental al pensar la educación del pueblo, la educación pública, porque es la institucionalidad de la política en la que vivimos —la de la democracia representativa, partidos que compiten para llegar al gobierno del Estado y disputan en elecciones—, como en la lógica del mercado capitalista en donde los que triunfan son los que triunfan en las leyes del mercado. En los dos terrenos, tanto en la economía como en la política, se premia a los mejores competidores y el mejor competidor es el que gana, pero también es experto en hacer perder al otro. El problema es que nuestros pueblos, en general, el principio sobre el que estructuran su mejor energía es la lógica colaborativa. La lógica que sostiene una sociedad de fomento, un club de barrio, una murga, una comisión vecinal, un grupo de teatro, es la lógica colaborativa, y toda vez que el pueblo es forzado a meterse en la lógica competitiva, gran parte de su energía se frustra, se anula y se paraliza.

Segundo, los educadores tenemos un problema muy grande, porque si nosotros no formamos parte de un proyecto político que quiera refundar el paradigma de nuestra sociedad desde una óptica colaborativa, efectivamente le estamos mintiendo a nuestros educandos y estos se enteran, intuyen, olfatean la mentira. Cuando estamos mintiendo la gente se da cuenta. La principal política educativa de un país no es lo que hace el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación o de Cultura, la principal política educativa de un país es su modelo de desarrollo. Si este se basa en la precarización, el desempleo, el endeudamiento y la financiación de una economía es muy difícil enseñar ciudadanía en la escuela y que los chicos lo crean. Saben que salen de la escuela y el verdadero sistema educativo de la sociedad, que es un modelo de desarrollo, está regido por otras leyes.

Tercero, frente a esa clave, el tema de la aventura es fundamental. La clave de los logros que tuvimos está en que siempre supimos transmitir a los pibes y a los jóvenes que se trataba de una aventura y de una lucha, y que nosotros, los educadores, estábamos metidos en esa lucha. No éramos los que sabíamos cómo se resolvía. Éramos, en todo caso, los animadores de una estrategia de aprendizaje, luchando por el pre-

supuesto participativo, la cultura comunitaria y todas las peleas en las que estuvimos. Esa tozudez es la que hace que hayamos tenido alguna autoridad con los jóvenes y con los adolescentes. Los pibes nos miran y ven a un tipo, en mi caso, un viejo loco de 54 años, pero lo conocieron cuando tenía 30 y sigue en la misma aventura, por eso, que nos vean completamente locos por la aventura en la que estamos involucrados y sepan que se entrega todo tiene un poder educativo fundamental.

La cuarta cuestión tiene que ver con la palabra pueblo. Dudamos, cuando dormimos a la noche, si nuestros sistemas nerviosos están conectados o no, si la comunidad humana tiene una subjetividad. Frente a la palabra pueblo hay muchos equívocos. El que dice pueblo nunca se equivoca, en el fondo está diciendo que el pueblo está muerto, no existe. Si algo hay en la naturaleza que no se equivoque es que está muerto. Entonces, el pueblo se equivoca, aprende, ensaya, imita, se organiza, realiza. Si estamos más organizados, no en el Estado, sino en el pueblo, es porque el Estado es una forma de organización del pueblo, no es la única, es una forma de organización de lo público. Si el pueblo no organiza su forma de producción de conocimiento, el aprendizaje nunca se da y el pueblo se vuelve a equivocar. Ahora, si estamos organizados y todo el pueblo aprende y construimos una ingeniería de producción colectiva de conocimientos, surge la fuerza y la energía capaz de transformar el sistema educativo, la economía y la política de cada país. Por eso, la palabra pueblo es fundamental, no es una categoría de la sociología que se asigna al concepto electorado, es la posibilidad de que la gente, todo el pueblo seamos parte de un organismo vivo que puede aprender en conjunto, dialogar y construir.

Movimiento de los Sin Tierra - Brasil

Gilmar Felipe Vicente. Militante del sector Educación del *Movimiento de los Sin Tierra*, especializado en trabajo, educación y movimientos sociales-Brasil.

Siempre es tiempo de aprender porque no se tiene edad para hacerlo. Las personas tienen saberes y conocimientos diferentes y la educación de jóvenes y adultos es parte de la educación en el campo. Por lo tanto, reafirma el concepto de progresión en la educación hasta los últimos niveles universitarios. La educación tiene que estar vinculada a la educación política e ideológica. La educación de jóvenes y adultos es más que la alfabetización y no sucede solo en la escuela.

Brasil tiene una población aproximada de 200 millones de personas y tenemos 20 millones de analfabetos, personas que no saben leer, escribir el nombre, su nombre.

¿Cuáles son nuestras dificultades con relación a la educación de jóvenes y adultos? Ausencia de políticas públicas. Brasil es un país muy excluyente, con los negros, con la población LGBT, con los pueblos que viven en las selvas. La formación para trabajar en educación de jóvenes y adultos no es parte de la formación académica en Brasil.

Hay muchas dificultades socioeconómicas que dificultan el acceso a la educación pública y que son determinantes del aprendizaje, como la falta de ambientes adecuados para el funcionamiento de las clases; por otro lado, los jóvenes y adultos analfabetos no creen en la escuela. Las personas adultas no tienen energía para dedicarse a la escuela porque tienen una vida muy compleja y agobiante, y se cuenta con educadores con poco compromiso con estas personas.

Nos preguntamos, entonces, qué modelo pedagógico es utilizado y se considera más relevante para la construcción ideológica y de transformación de la educación de personas jóvenes y adultas. Tenemos la educación de jóvenes y adultos como una herramienta para elevar el nivel de conciencia política ideológica de todos. Hacemos procesos que se conectan con la vida de las personas y, para eso, resaltamos el papel de la cultura como parte del proceso de movilización de los sujetos. Es fundamental el trabajo de base como un elemento que va más allá del aula y que de alguna manera interactúa con la vida cotidiana de los educandos. Se han tomado experiencias de América Latina, sobre todo de Cuba, Nicaragua, Venezuela y Bolivia.

La educación de jóvenes y adultos es un acto político, una educación para la liberación del ser humano. Se propone la construcción de una nueva sociedad. Esos son los pilares de la educación de adultos que trabaja el MST.

Nuestro trabajo se centra en el conocimiento de las letras y, consecuentemente, en el dominio de la escritura y de la lectura. El foco está en el empoderamiento técnico, leer y escribir, como primer paso. Para pensar su proceso de escolarización en el círculo de lectura partimos de la realidad como la materialidad del aprendizaje y de la apropiación del mundo de la escritura y la lectura. Trabajamos con ejes temáticos que cruzan toda la propuesta como género, diversidad étnica y racial. Después de los ejes temáticos, construimos un foco. Hay una relación educador-educando y comunidad y a partir de los ejes dispuestos construimos la planificación educativa. El lugar del aula es determinante para todo el proceso de alfabetización. Tenemos una canción que dice que analfabeto tiene color, tiene territorio y clase.

Programa Aprender Siempre – Uruguay

Luciana González. Lic.^a en Ciencias de la comunicación, con especialización en Comunicación comunitaria y educativa. Educadora del PAS desde el año 2013.

Silvina Castro. Lic.^a en Ciencias de la Comunicación. Fotógrafa. Educadora del PAS desde el año 2014.

El PAS es un programa de escala nacional perteneciente al Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del MEC. Desde el año 2008 realiza actividades educativas dirigidas a jóvenes y adultos en contextos comunitarios y de encierro (INR/INISA/Hospital Vilardebó).

Su objetivo consiste en generar espacios educativos flexibles mediante estrategias pedagógicas orientadas a la promoción de experiencias de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Son llevadas a cabo por duplas pedagógicas compuestas por personas con perfiles, especificidades, formaciones y experiencias variadas con la intención de facilitar la transdisciplinariedad.

Algunas reflexiones surgidas en el grupo de trabajo. Tensiones

El modelo pedagógico del PAS supone que el **contexto** (incluyendo intereses de participantes, dinámicas institucionales, etc.) tenga una fuerte presencia e incidencia en la elaboración de las propuestas educativas. Esto es, a la vez, una fortaleza y un desafío porque supone pensar prácticas educativas ajustadas a cada realidad, lo cual facilita la cercanía con el grupo, pero también genera algunas tensiones. En este sentido, el contexto se hace presente en el espacio educativo a partir del encuadre institucional y por medio de información, vivencias y expectativas de los participantes en determinado momento de sus trayectorias vitales.

En el caso de la privación de libertad aparecen tensiones claras como la superposición de actividades y servicios, esto implica la elección y priorización de los **derechos** puestos en juego y su posterior vulneración. En este sentido, y debido a las lógicas opuestas entre un centro penitenciario y un programa educativo, aparecen algunas dificultades para visualizar al espacio educativo como derecho, lo que redundará en que no todas las personas puedan acceder ni en cualquier momento. El efecto es la inestabilidad y movilidad permanente de los grupos, afectando así los procesos que se intentan promover.

Por otro lado, se evidencia como punto en común de los distintos espacios educativos, más allá de su contexto, un uso de la palabra con la finalidad de poner en evi-

dencia la vulneración de derechos («catarsis»). Esta es, claramente, una tensión, pero puede ser transformado en una oportunidad o desafío si se logra realizar un abordaje educativo, es decir, pensar desde lo grupal cómo canalizar esas demandas, además de pensar las posibilidades, alcances y limitaciones. Este límite es una tensión, sobre todo para la dupla educativa porque interpela constantemente el sentido del espacio educativo.

Aspectos relevantes del modelo pedagógico

El modelo pedagógico del PAS implica generar un espacio abierto para recibir los **intereses de los participantes**. Este es el punto de partida porque los espacios educativos parten de la demanda de los grupos y se terminan de configurar con los intereses de estos. De esta forma, se tratan cuestiones relevantes vinculadas a su vida cotidiana porque encuentran un espacio para socializar.

Otro aspecto relevante del modelo es el rol de quienes ocupan la función educativa. En este sentido, **la dupla** funciona como habilitadora de la palabra haciendo énfasis en los procesos grupales y las habilidades que implica encontrar soluciones a los problemas planteados y organizarse para canalizarlos. Esto supone no solo dar lugar a que ocurra, sino interpretar la información desde lo educativo y acompañar un proceso sobre el que no siempre se sabe cómo continuará.

Este proceso es posible debido a que el programa cuenta con ejes temáticos que orientan los contenidos de cada espacio educativo, pero que son flexibles y permiten una movilidad a la interna de cada uno e incluso entre ellos.

Otro aspecto clave es la **concepción de sujeto** desde la cual se piensan, se planifican y se llevan a cabo las acciones educativas. En este sentido, concebir a quienes integran el grupo como sujetos con posibilidades y posibles agentes de cambio habilita el acto educativo y su poder transformador. En este sentido, es parte de la responsabilidad de la dupla educativa posibilitar el establecimiento de un vínculo educativo basado en la horizontalidad, pero con una clara diferenciación de los roles. Esta forma de vínculo permite establecer el diálogo constante, encontrar puntos en común, establecer acuerdos.

Patrones de experiencias significativas

Tanto en contextos comunitarios como de privación de libertad identificamos que un elemento compartido y que hace a lo significativo es **encontrarse con otros**. Lo significativo está marcado muchas veces por las experiencias previas de cada participante, que vuelcan procesos individuales previos en una nueva experiencia grupal. En contextos de encierro, donde por momentos la grupalidad y el contacto no forman

parte de la cotidianeidad, cobran especial importancia y es un aporte significativo —también en espacios comunitarios—, pensando sobre todo en el intercambio de saberes.

Debido a que el PAS no tiene requisitos de ingreso para sus participantes encontrarse con otros implica enfrentarse a una diversidad de personas, tanto por sus edades, niveles educativos, ocupaciones, intereses, etc. Esta heterogeneidad enriquece al grupo ya que permite incluir distintas perspectivas sobre los contenidos y habilidades que surgen y se planifican en los espacios educativos.

En ese encuentro con los otros el abordaje desde la **experimentación** permite incluir **el cuerpo, las emociones y el disfrute del espacio educativo** como elementos que cobran especial importancia y hacen que las experiencias por las que se transita sean significativas para los grupos. Cada participante desplegará sus propios saberes y capacidades dentro del encuadre establecido, aportando al colectivo, pero también permitiendo que cada persona se descubra a sí misma como sujeto educativo capaz de generar y compartir nuevos saberes. La necesidad de expresarse es algo que se evidencia, pero con el ánimo de que sea el puntapié para generar transformaciones.

Para que una experiencia educativa sea significativa es necesario que exista el deseo de los participantes. El hecho de que el PAS sea un espacio abierto, sin requisitos ni obligatoriedad, hace que exista una predisposición de los participantes a «querer estar». Ese deseo es motivador y atraviesa los espacios, se multiplica entre los participantes y facilita la existencia de un clima educativo de disfrute.

Escenario 3:

Aprender soñando nuevos mundos.

La educación y el trabajo: intersecciones, miradas y perspectivas

Moderadora: Natalia Rognoni

Desde el tema de la globalización hacia una opción del buen vivir

Laura Barcia. Docente de biología. Mag. en Educación ambiental. Coordinadora del Área de Educación ambiental del MEC y de la RENEA.

Nos vamos a detener a pensar y ver qué aportes tiene la educación ambiental para mirar a la educación. En primer lugar, el título: *desde el tema de la globalización hacia una opción del buen vivir*, que oficia como un tránsito que quiere hacer la educación ambiental en los procesos educativos formales y no formales.

¿Por qué hablar de educación? Tenemos que empezar a decodificar y deconstruir un cúmulo de discursos e ideas que tenemos introyectadas y naturalizadas respecto a ser en el mundo. Esa globalización tiene, al menos, tres dimensiones relevantes: una económica, una política y otra fundamentalmente cultural. Esto hace que pensemos continuamente a nivel global y que se desdibujen las realidades territoriales; se nos olvida la localidad. Nos mimetizamos con modelos, con ideas, con cuerpos y con formas que son planetarias y vamos perdiendo esa capacidad de decir: ¿Qué somos? ¿Qué es lo nuestro? ¿Cuál es mi historia? ¿Cuál es mi cotidiano?

En segundo lugar, el espacio planetario se volvió gigante. Nos conectamos todo el tiempo, en todo momento y eso hace que esa contracción del tiempo y del espacio haga perder la pisada de dónde estamos parados. ¿Por qué tenemos que estar conectados con el celular todo el tiempo? ¿Por qué dar permanentemente a conocer las cosas que hacemos? Desde esta perspectiva, el tiempo y el espacio cambiaron.

En tercer lugar, las redes sociales y la desterritorialización. Eso lleva, sobre todo, a que las actividades de producción se deslocalicen, que el consumo sea la forma y la opción por la que vivimos, transformándonos en seres profundamente consumistas. La globalización no tiene domicilio, lo cual genera una igualdad y un disfraz de homogeneidad planetaria que, de alguna manera, normaliza, controla, transforma lo que no es correcto en lo que debería ser, en lo que todos deberíamos decir. Así emerge el problema en la globalización, hay una homogeneización de ideas. Por ejemplo, en temas ambientales ahora estamos preocupados por el microplástico, entonces, todos hablamos del microplástico, y es así como esas modas colectivas en las cuales nuestras ideas se empiezan a uniformar pierden consistencia y fundamento epistemológico; empiezan a perder profundidad las charlas y las prácticas políticas son genéricas. Empezamos a ver cómo se transforman los íconos comerciales y las empresas, que se transforman en símbolos, empezamos a iconizar y a generalizar, por lo cual nos sentimos parte de esa aldea global.

En esta manera de pensar la globalidad, otro problema grave es la tendencia a la homogeneidad de las culturas; esa es, tal vez, la mayor complejidad. Por eso, esa globalización no solo es económica, no solo es cultural, no solo es política, sino que invade profundamente a la educación. Pero, por su parte tenemos las exigencias de la productividad, la menor inversión en educación y sobre todo la economización de la educación. Estamos pensando en que tenemos que formar gente para determinados trabajos, que la educación tiene sentido solo cuando es formativa para determinado tipo de operario y pensamos que es responsable de cubrir las demandas que la economía tiene de cada país. Por eso, es interesantísimo empezar a pensar que el desafío es el cambio cultural mayor: pasar de esta cultura economicista a una cultura de compromiso, de resistencia y de pertenencia.

Consumimos porque sentimos que consumir es el ser. En esta globalización ambiental tenemos, por un lado, el cambio climático y, por otro, las acciones que solo tienen que ver con el cambio de conducta, acciones sencillas y simplificadoras que nos hacen creer que juntando tapitas se puede transformar lo que está pasando en el planeta. Nos estamos olvidando, por estos mensajes de globalización, que los cambios y las responsabilidades son antes que nada compartidas pero diferenciadas y que, además, no podemos hablar de cambio de conductas porque el trasfondo es cultural y es una transformación social mucho más profunda que tenemos que hacer.

Este discurso oculta que hay efectos mucho más graves, cada vez los más vulnerados están siendo más vulnerables frente a estas acciones, entre ellos, las mujeres, porque son las primeras que enfrentan la destrucción ambiental. En Latinoamérica, el mayor porcentaje de líderes ambientales asesinados son mujeres porque son las que

defienden esas fuentes de bienes sociales como son los bienes naturales. Entonces, ¿por qué pensarnos en territorio? ¿Podemos empezar a pensar qué cambios están modificando y afectando la salud, la vida, la producción, el trabajo, nuestro cotidiano?

El planeta no tiene que ser salvado, no somos superhéroes, somos parte de él y de un territorio de vida. Nuestro trabajo es mejorar la calidad de vida en el territorio donde vivenciamos lo cotidiano. Esta visión bastante genérica de superhéroe, de deshumanización del ser humano, de sentirnos superiores en la evolución, por encima, por fuera, inmunes a los cambios que estamos generando en el planeta, hace que estas frases que todos los niños repiten, que tenemos tan introyectadas (de vuelta el discurso global) son frases vacías de contenido, de compromiso, de ideología, vacías de un análisis crítico de lo que efectivamente está pasando en cada territorio de vida.

La globalización se olvida de mencionar que no estamos en una crisis ambiental: «Ay, pobre planeta, lo que le estamos haciendo». Estamos sufriendo una crisis civilizatoria mucho más compleja e intensa. Por eso, la educación ambiental no es abrazar los árboles el día del medio ambiente, no es sembrar una huerta orgánica, la educación ambiental tiene que ver con la transformación en las relaciones, en la identidad y en la relación con uno mismo y el sentido de pertenencia con el lugar donde vivo. Es valorar el lugar donde vivo, es una apuesta al desarrollo local en clave del desarrollo personal, recuperar las fuentes laborales o la creación de fuentes laborales alternativas para el desarrollo de mi comunidad y no vinculadas solamente a determinadas políticas macroeconómicas.

Lo ambiental no es solamente la naturaleza, también todas las dimensiones que transita la vida humana. Si construyo mi identidad, mi sentido de pertenencia, mi enamoramiento del territorio, estoy transformando cómo pienso y cómo gestiono esos bienes sociales. Pero, también tiene que ver con la relación con el otro y la alteridad, la importancia de las redes y las relaciones con los demás para poder llegar a acuerdos y tomar decisiones. Finalmente, entender al ambiente no solo como lo biofísico o la naturaleza, sino como la casa, como un mundo de muchas relaciones que no solo son biofísicas, sino históricas, culturales, sociales, una forma de ser. La base es poner en común lo que queremos trabajar. La identidad es psicosocial y está regida por la identidad ecológica, con la identidad del ambiente en el que vivimos.

La educación ambiental requiere de un proceso de crítica social ineludible. Debido a la deslocalización de la producción se naturaliza que el único modelo de producción en Uruguay es el agropecuario centrado en la soja, nos convencieron que esa es la única forma de producir y que se tiene que producir lo que otros nos demandan. En la educación ambiental tenemos que pensar en otras formas posibles de cómo creer y crear nuevos modos de producción. Así, emerge la idea del *Buen Vivir*, una conceptua-

lización profunda, generada en las raíces latinoamericanas, que implica justamente, una opción alternativa al modo consumista neoliberal extractivista arruinadora de vidas que estamos viviendo. La idea es la preocupación por vivir bien, lo merecemos y en ambientes de calidad, en relaciones con calidad, en transformaciones sociales que impliquen la participación colectiva. Se vincula con recuperar esa idea, no con miradas utópicas, sino con una forma concreta de hacer las cosas.

La educación ambiental es ser críticos, necesariamente, es indispensable ser freirianos y, fundamentalmente, ser capaces de creer en los procesos de educación no formal como procesos reales de transformación social. Desde esta perspectiva se posiciona la formación de personas, de sociedades, de crear sustentabilidades en la relación educación y trabajo. Es imperativo recuperar su dimensión política y su dimensión pedagógica, llevando a la educación no formal a la misma valoración social que tienen las aulas y que no sea una educación de segunda, una educación para los pobres, para el que no pudo llegar a terminar la escuela o el liceo. La educación no formal, que podríamos adjetivar de otra manera, debe generar estas transformaciones y que sea derecho de todos seguir transformándonos permanentemente a lo largo de nuestras vidas. La educación ambiental es una construcción colectiva de nuevos saberes ambientales para interpretar los cambios rápidos, intensos, agudos que vivimos día a día y que interpelan nuestra forma de ser, estar y trabajar.

El objetivo final de la educación ambiental es transformarnos en ciudadanos ambientales, empoderados, enamorados, comprometidos, cabezas duras del buen vivir. Esos procesos de educación ambiental tienen que permear todo proceso educativo y de formación en lo laboral, porque cuando estamos trabajando estamos vinculándonos permanentemente con los bienes sociales. Llamamos bienes sociales a los que, desde otro lugar llamamos recursos naturales, porque si no lo hacemos así, desde ese lugar visceral, emocional, posiblemente lo hagamos desde esta mirada racional del deber-ser. Y ya sabemos que la culpa y el deber-ser poco transitan en la vida de cada uno de nosotros. Nuestra tarea, desde la educación, desde el trabajo, mejora la calidad de vida de todos y todas las habitantes de esta maravillosa Latinoamérica.

Pedro Figari y el lugar de la experiencia en la educación para el trabajo

Gabriela Ferreira. Lic.^a en Ciencias de la Educación. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en Educación. Docente de Consejo de Formación en Educación (CFE). Educación y arte (aportes de Figari).

Mi nombre es Gabriela Ferreira y hace algunos años comencé a indagar sobre Pedro Figari fuera de los espacios formales o académicos de investigación de la Facultad de Humanidades, donde participo en el Departamento de Filosofía de la Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación. Con su aporte queremos rescatar y reinterpretar el valor de su propuesta pedagógica en lo que refiere a educación, trabajo, creación y empleo. Lo importante es que, simplemente, mejora la metodología de varios pensadores aún vigentes como el escolanovismo de los aprendizajes por proyectos, aprendizaje con significado y sentido, o aprendizaje profundo); pero, a diferencia de muchos otros pensadores como Marx, Freire y otros tantos que hablaron de la transformación del mundo por el trabajo u obra, él sí usó sus manos y desarrolló y arte y experiencia personalmente.

Trabajó junto a maestros técnicos, educadores, científicos y produjo una experiencia que mejora y adelanta las mejores propuestas pedagógicas latinoamericanas del siglo xx en la Escuela de Arte Industrial que aún no ha logrado ser recuperada o superada. ¿Por qué? Porque inaugura un modelo de pensamiento en el que une la enseñanza de artes y oficios a la investigación en ciencias; a eso le aplica una pedagogía sorprendente e inesperada a la enseñanza, más metódica, repetitiva y automática, sea teórica, técnica o procedimental, una pedagogía pensada para el desarrollo de la creatividad y la transformación de lo heredado, no para preservarse en el pasado y conservar la teoría inmodificada e imitar por siempre las «conquistas» logradas, como saberes de otros tiempos, lugares, circunstancias, intereses, etc. Una pedagogía para la transformación de los propios oficios y saberes, pues no solo se aprende por experiencia, sino que se espera que desde el mínimo aporte haya una colocación singular del aprendiz en su obra, como del estudiante en la investigación o el trabajador en su oficio.

Con respecto al estatus de la experiencia para la educación científica, técnica y tecnológica, recordemos que la mayoría de las ciencias, según Kuhn y otros pensadores dedicados a ello, no soporta aun lo que es la experiencia, esa que no entra en

los patrones de lo previsto en la ciencia normal. Ocasionalmente, se siguen aplicando pedagogías mecanicistas con más de cien años, no por lo exitosas, como la imitación, memorización y repetición, sin razonamiento ni reflexión. Ello lleva a aprendizajes sumamente superficiales y vacíos de sentido que no generan el deseo de aprender, esto es, de aprender más, o en profundidad y especialización, o en saberes complementarios.

Aún hoy la mayor parte de la enseñanza del arte como la enseñanza de oficios mantiene en lo fundamental los principios pedagógicos y prácticas de aprendizaje fabriles o disciplinadores decimonónicos con experiencias más antieducativas que educativas. De hecho, la formación actual, las tendencias y las tecnologías, según algunos autores, generan precisamente la destrucción de la experiencia. ¿Qué implica la experiencia? Implica un trabajo cotidiano y permanente, de interacción de nuestro esfuerzo ante la realidad, de trabajar sobre nuestras herencias, seleccionirlas y modificarlas. La enseñanza mecanizada de oficios fue, desde la fundación de los talleres con Latorre, militarizada, y aún existe esa noción de obediencia irracional a autoridades, teorías y técnicas tanto dentro de las ciencias como para el arte, donde en general se enseña a repetir; ¡como si repetir el pasado fuera lo mejor que podemos legar de nosotros para el futuro!

En los grupos de investigación contemporáneos sobre John Dewey y la filosofía de la educación principalmente en Latinoamérica se recibe muy bien a Figari porque es un sudamericano enfrentando los problemas endémicos de la formación para el trabajo en esta parte del mundo. Faltó agregar algo, Figari se dedica a mirar nuestro criollismo y lo indígena desde una pintura sin academia, y aún es el primero que, de esa forma, pinta negros, y lo digo como se dice en Brasil, el Movimiento Negro y también los movimientos Creolidad y Negritud, desde Cessaire. (Discurso sobre el colonialismo).

Es importante ver cómo impacta la obra pictórica de Figari en París, donde lo ve Tarsila de Amaral o Andrade, también en Río de Janeiro, en Buenos Aires y en Cuba, Carpentier o en España. Ortega y Gasset lo ve y lee, también Borges. Entonces, Ortega entiende que su obra tiene una tesis. A ella se termina de dedicar cuando no le permiten transformar nada más. No es simplemente una obra pictórica: es un proyecto y tiene una tesis. Ese proyecto va a incluir una pedagogía escolanovista, activista, en lugares de la tradición disciplinaria, fabril y más opresora donde es imposible pensar que se puede aprender por experiencia. Insisto, es la enseñanza de ciencia, arte, técnicas, procedimientos y tecnologías de oficios.

En este sentido, en la enseñanza de los oficios ocasionalmente los maestros de oficios permiten que sus educandos «metan mano». Pero, en ciencia, producir dentro

de un paradigma significa producir en forma automática como escribanos del paradigma; hay muy poca creatividad o creación, salvo en ciertos aspectos o rubros. Pero, en general, producir ciencia normal significa estar dentro de un paradigma que no podemos cuestionar ni cambiar, ni siquiera percibir que es una perspectiva del mundo y de la materia. El tipo de enseñanza nunca va a ser escolanovista, no se puede pensar en reflexionar o extraer enseñanza de una experiencia. La experiencia que cabe en la enseñanza formal es la obediencia y la repetición irreflexiva a mandatos incomprensibles, sin sentido, significado ni contexto. La experiencia para la educación no-formal habría de enfocarse en recuperar prácticas de pedagogías más humanas, accesibles y «eficientes energéticamente», como contar con el deseo y la inteligencia del aprendiz. Parece un aprendizaje poco profundo el que se motiva solamente por una calificación, la cual, como externa, es una recompensa o satisfacción mínima frente al logro o realización de una actividad vital como comprender el mundo, la materia, a mí mismo junto a los otros y transformarnos.

Esta es la gran innovación de Figari: aplicar las ideas escolanovistas democratizadoras en ámbitos que son realmente negados a permitir que el sujeto exista, participe, entienda y actúe, porque de la negación se trata y ello es precisamente negar la existencia de sujetos o de subjetividad. Esa es la forma de trabajar, de pensar colectivamente la ciencia, o de pensar, inclusive, otras áreas como las técnicas, tecnologías y oficios. Producir y aprender oficios se trata exclusivamente de repetir, aprender bien las técnicas, no generar autoría, no implicar al autor. Menos esa autoría va a ser aceptada cuando proviene de la alteridad.

Recuperamos históricamente el pensamiento de Pedro Figari porque, por lo general, tenemos un vaciamiento de la información que hay que combatir. ¿Quién fue realmente este pensador, también artista, jurista, diputado de la República? ¿Qué sabemos de él? Resaltaremos algunos datos de su vida que funcionan en simultaneidad al desarrollo de ciertos tópicos como la relación entre lo artístico, lo manual y la industria que posibilitan una comprensión más cabal de la originalidad. Es un ejemplo atípico de un pensador, un pedagogo y un reformador de la educación industrial en el continente.

Pedro Figari es un filósofo, artista, educador, artesano, político y poeta. Ya es un adulto activo a comienzos del siglo xx y, si nos atenemos a los apuntes de Ortega y Gasset, nuestro filósofo es coetáneo, más que contemporáneo, de los miembros notables de la generación del 900, como Vaz Ferreira, Delmira Agustini, Florencio Sánchez u Horacio Quiroga. Es parte activa y decisiva del grupo que moderniza el Estado, establece nuestro estatus de la «Suiza de América», uno de los primeros estados laicos en América, con educación laica estatal. Fue el encargado de una campaña para abolir la

pena de muerte y la gana. Como diputado, presenta proyectos y críticas a la educación artística que Batlle proponía, a las Bellas Artes como círculos afrancesados de mentes superiores, pero, también contra la industrial o tecnológica a la vez, para los otros, y del bachillerato sin oficios reales para el desarrollo nacional fuera del empleo público.

Se aleja de la política, desilusionado. Triunfa en París como filósofo, pintor y re-edita su única obra filosófica *Arte, estética ideal. Ensayo de filosofía biológica* que aparece once años antes que *Experiencia y naturaleza* de John Dewey. En 1915, cercano a los 100 años, le ofrecen la dirección de la «escuela problema», el dolor de cabeza del gobierno de Viera, la escuela de artes y oficios que funcionaba como correccional de menores. Fue objeto de amotinamientos y habían quemado la parte de la imprenta; estaba en plena insurrección. Lo llaman y viene de París. Figari ya tenía varios proyectos: cambia todo el concepto de que el trabajo es un castigo y parte del ideal nobiliario que heredamos del cristianismo. Se dedica a ello y desarrolla un modelo pedagógico pionero a nivel regional que es, cien años después, probablemente muy poco superado. Relaciona educación con arte, con ciencia, con tecnología, con la identidad y con el medio ambiente. Es bastante removedor entrar actualmente a la casa de Vaz Ferreira, pensada a partir del pensamiento de Figari, y encontrar por primera vez en la vida un empapelado en toda la casa con figuras guaraníes, guardas indígenas en hierro. Hemos estado tan acostumbrados a ver que todo el *design* de nuestro entorno es europeo que no nos hemos dado cuenta hasta qué punto tenemos colonizada la percepción y la estética, o ver en un *vitraux* a un animal autóctono. Entrar a esa casa es entrar a un lugar que nos hace realmente cambiar. Los invito a ir, porque la forma de parque evolutivo que pensó Vaz Ferreira para los niños es muy removedora porque pensar la importancia del contacto y la experiencia de los niños con espacios «evolutivos» en los que se puede trepar a los árboles, es hoy bastante complejo.

Voy a resaltar solamente dos o tres aspectos de este modelo que ya destacué en los escritos publicados en el tópico de la Filosofía e Historia de la Educación Latinoamericana. Figari dirigió la Escuela de Arte Industrial desde 1915 a 1917 pensando en el saber, pero también en el aprendiz y su relación-interactuante pero transformadora-con su medio. Por ello, suprimió la enseñanza por ejercicios basada en el castigo del error y propio de la experimentación o del ensayo. Suspendió la penitencia; también el calabozo. Sería interesante traerlo ahora a cualquiera de nuestros recintos penitenciarios, que era cómo funcionaba la escuela, la penitencia como todo tipo modalidad de castigo. Abrió talleres, materias, proyectos horarios, la inscripción libre y la enseñanza mixta. Abrió ventanas y por ello todas las fotos están quemadas por la luz. Suprimió las calificaciones, algo que hoy por hoy cuesta horribilmente pensar. Generó un espacio amplio, luminoso, confortable para la inspiración creativa. Supri-

mió el sistema de castigo-recompensa como todas las medidas disciplinarias y abrió bibliotecas, deportes, salidas de investigación, misiones rurales. Llevó los primeros modelos para producir tejidos en telar para que la población tuviera la posibilidad de generar todo su textil. Todo lo que usamos en el textil puede ser hecho por nosotros. De hecho, actualmente, las mejores sillas del país son hechas por el grupo de artesanos ciegos que sigue trabajando con las fibras que tenemos.

Abrió todo el proceso de manufactura industrial para el arte y la ciencia; se hizo una investigación en materiales, piedras, maderas y fibras vegetales nacionales, algo que hoy nos sorprendería, como la posibilidad de trabajar con más de quinientas maderas y fibras nacionales. Planteó que el trabajo y el pensamiento no están divorciados, esa es la clave escolanovista. No es la única de sus claves porque sabemos que es un escolanovista sudamericano y que va a plantear esa noción de experiencia para la identidad. La identidad no es algo rígido, no refiere a una *mismidad*. Se refiere a una construcción que está en nuestras manos. Lo que va a unir es la posibilidad de pensar desde lo humano y desde un autor, generar nuestras propias técnicas. Es decir, sacar el «interés técnico» del conocimiento sobre artes, disciplinas y tecnologías o la formación para el empleo y para el trabajo, recuperar el interés humano en las cosas que hacemos y somos capaces de vincular a un contexto, al ambiente, a lo que podemos desarrollar desde allí y a lo que necesitamos. Es decir, vuelve el conocimiento a un lugar de lo biológico, de un intercambio con el mundo desde mi unidad, una identidad no vaciada, no alienada, no suprimida por prácticas enajenantes.

Fuera de la escuela y de la política, Figari se comunica a través de la pintura durante los últimos treinta, cuarenta años de su vida. También, hace poesía y comienza a reivindicar la construcción de la limpieza de nuestro pasado. Realiza un grupo de críticas y saca sus mejores artículos; empieza a sospechar que la evolución darwiniana, que vamos hacia a algún lugar todos, en un progreso lineal, puede que no sea de esa manera y que cada uno evolucione desde sus propios pies, desde sus propios pasos. De ahí, pensé que sería interesante unirlo al «buen vivir», que es un gran aporte de América indígena al pensamiento de Derechos Humanos y tiene que ver con que la tierra también es un sujeto de derecho.

Así como debemos insertarnos parece importante preguntarnos el lugar de la transmisión cultural y la recuperación de nuestras raíces. Dice Figari: «Aunque fuéramos una población absolutamente transplantada, como cualquier planta, no podemos vivir siempre siendo colonias inorgánicas libradas al azar, a la imitación de los centros o de las metrópolis. Al menos, y si fuéramos totalmente exóticos a América indígena, como una planta debemos echar raíces».

Una perspectiva desde Derechos Humanos e interseccionalidades

Tania Ramírez. Lic.^a en Relaciones Internacionales. Maestranda en Estudios Contemporáneos en América Latina. Coordinadora de Proyecto *Horizonte de Libertades* (Unión Europea) e integrante de *Mizangas*, movimiento de mujeres afrodescendientes.

En el marco del proyecto que coordina, *Horizonte de libertades*, en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, llevan adelante instancias de formación en Derechos Humanos e interseccionalidad para educadores de educación formal, no formal y operadores penitenciarios.

Iniciaré con datos —no suelo hacerlo— pero me parece importante poner algunos datos duros que significaron para el movimiento social la legitimación de percepciones que teníamos sobre cómo funciona el mundo, cómo deja a determinadas poblaciones en situaciones de desventaja, cómo condiciona nuestras trayectorias de vida en el binomio educación y trabajo, cómo la educación condiciona los pasajes por determinados lugares, las proyecciones laborales. También, sabemos que por más niveles educativos que se alcancen, terciarios o de posgrado, en muchos casos, algunos mecanismos de opresión y de discriminación permanecen y mutan de acuerdo al espacio.

Presento los datos en tres grupos: uno, sobre población afro según el Censo nacional; otro, sobre personas trans según el Censo del MIDES realizado hace tres o cuatro años y sobre educación y personas LGBT. En la gráfica que presenta la distribución del máximo nivel educativo alcanzado en la población afrodescendiente se ve que en los primeros años de estudio, de escolarización, por lo general la población afrodescendiente tiene altos índices de institucionalización; esto está asociado a la escuela y a la primaria y tiene que ver con que, en los últimos tiempos, con los planes educativos dentro de educación formal en primaria, la población afrodescendiente, los niños y las niñas afro van a la escuela porque es el espacio donde no solo se educan, sino que también se alimentan e interactúan. Después, vemos que cuando comienza el bachillerato, enseñanza técnica, formación profesional de nivel terciario no universitario, la barra sobre afrodescendencia comienza a descender y aumenta la de las personas no afrodescendientes. Se visualiza que las trayectorias educativas de la población afro empiezan a desvincularse en el sistema formal. Eso tiene consecuencias sobre las tra-

yectorias de vida y, luego, en la obtención de empleos no calificados. Esta es una de las características de la población afrodescendiente: pocos niveles educativos, empleos poco calificados, multiempleo, trabajo doméstico en el caso de las mujeres y de servicio en el caso de los varones.

Esta situación tiene un correlato histórico referido a un racismo estructural hereditario de lo que ha sido la etapa esclavista en el continente latinoamericano, pero también en Uruguay. Me remito a la trata esclavista porque, por lo general, pensamos que eso ya pasó y forma parte del pasado, pero, cuando se abolió la esclavitud el país no generó políticas reparatorias para las personas que estaban en condición de esclavos. Los lanzó a la ciudadanía, digamos, en condiciones de competencia. El sistema capitalista, además, se forjó con base a esa trata esclavista y en condiciones de desigualdad, hay un rezago de 500 años que es muy difícil de equiparar, sobre todo en los últimos tiempos. Por eso, fomentamos las acciones afirmativas y reparatorias porque hay rezago y desigualdad hereditaria.

Se observa que el máximo educativo entre jóvenes de 25 y 29, según la ascendencia del tipo racial, es menor en la población afro (los jóvenes afro) que en no afrodescendientes. El 32 % de los jóvenes afrodescendientes alcanza estudios educativos máximos equivalentes al ciclo básico; el 27 %, niveles de primaria y 20 % bachillerato; en el nivel universitario, ingresan entre 7 % y 8 %, pero logran culminar el 2 %.

Con relación a la identidad de género, el Censo trans mostró que el 75 % de las personas trans declararon que se desvincularon del sistema educativo, es decir, fueron expulsadas. El 6% de las personas trans entre 18 a 29 años no ha terminado primaria. El 60 % tiene el ciclo básico incompleto y se estima que la desvinculación se produce, en promedio, a los 14 años. Cuando la persona trans irrumpe en su identidad de género se da una ruptura dentro del círculo familiar, lo que impacta en la ruptura y desvinculación de todas las instituciones que deberían amparar a las infancias trans y a todas las infancias. En ese sentido, nos encontramos con niñas, sobre todo, trans mujeres, también ahí hay una diferencia de género entre las mujeres trans y los varones trans, que están en la calle y en situación de explotación sexual infantil a la edad de entre 12 y 14 años.

Ovejas Negras realizó en el año 2005 una encuesta sobre clima escolar y se encuestó en Uruguay a una muestra de 400 personas. Resaltaron dos características: una, el clima hostil en los centros educativos caracterizado por la inseguridad debido a sus características personales, reales o percibidas. Algunas de esas características refieren a su identidad de género, orientación sexual, corporalidad y ascendencia de tipo racial. Esto pone de relieve la transversalidad entre otras identidades. La otra característica es que evitan espacios por inseguridad. Por ejemplo, lo que más evitan

las personas LGBT en los centros educativos son las clases de gimnasia y de educación física, le siguen los baños, el patio, la puerta del centro educativo y los corredores. Muchas personas trans cuentan que durante su trayectoria educativa no iban al baño durante todas las horas por la diferencia entre géneros a la hora de acceder a ese espacio, y una alternativa era ir al baño de profesores, pero esto representa *marcar demasiado*. Durante las cuatro horas que estaban adentro del centro no podían ir al baño, lo que puede resultar un riesgo para la salud.

Se constata un ausentismo de un 30 %. Manifiestan que escuchaban con frecuencia comentarios homofóbicos y despectivos en cuanto a su identidad de género, sobre todo las personas trans, de parte de estudiantes y docentes. En este sentido, añaden que existe poca o nula intervención ante esos comentarios de parte de la institución. Señalaron una alta frecuencia de acoso verbal, físico, agresión relacional y física. El 35 % reporta incidentes de acoso o asalto, tanto por el personal del centro como por sus propias familias. Los centros educativos no se perciben como lugares seguros para los jóvenes LGBT.

Cuando se suscitan situaciones de clima hostil se encuentra mayor nivel de confort si acuden a docentes de educación sexual, consejeros, asistentes sociales, psicólogos y el equipo multidisciplinario del centro educativo; en último lugar aparecen adscriptos, profesores y cargos rotativos. Ven nulo el abordaje de la temática de diversidad sexual, inclusión o de diversidad en términos generales, y en caso de que se dé, se valora de forma muy positiva. Los centros no cuentan con un currículo inclusivo, pero, cuando se realiza la demanda, suele ser asociada a preocupaciones de seguridad del centro de estudios. Identifican que se genera una situación de discriminación por motivos de orientación sexual o de identidad de género, pero, cuando se llega al extremo de la violencia o de la agresión es que se genera la alerta y ahí, por lo general, se convoca a organizaciones sociales.

El diagnóstico, en general, es la ausencia del abordaje de la perspectiva de los derechos humanos e interseccionalidad. Es importante trabajar a futuro: ¿qué pasa con aquellos jóvenes, aquellas personas que en muchos casos tienen las identidades entrelazadas? ¿Personas afrodescendientes trans, lesbianas? Sabemos que se agrava esa situación de discriminación, de exclusión, de agresión del sistema educativo pero el dato cruzado todavía no lo tenemos, lo que sí vemos es que hay factores comunes que nos muestran que hay una relación de convivencia que está latente y que tiene que ver con estas temáticas, con las vivencias de discriminación por tener determinadas identidades, de falta de modelos dentro del centro educativo y de referencias. No hay tantos profesores afrodescendientes, no hay tantas profesoras trans que sirvan como un modelo de referencia: de verse, de encontrarse, de escucharse o de sentirse parte;

se generan muchas situaciones de exclusión que terminan en la desvinculación de estas poblaciones. Las personas trans y las personas afrodescendientes son quienes están bajo la línea de pobreza, estos también son datos duros. Este contexto evidencia que faltan herramientas para trabajar y abordar la diversidad, la perspectiva de derechos humanos y la interseccionalidad.

Si bien tenemos la Ley de Educación que promueve que se eduque en derechos humanos, para las organizaciones sociales la herramienta ha sido la educación no formal, la educación popular y la iniciativa de algún docente sensible que visualiza que la situación se está desbordando o porque refiere a su propia identidad. Las organizaciones hemos incidido en la Ley de Educación y en otras leyes, como la ley de acciones afirmativas para incorporar la importancia de educar en derechos humanos y hemos hecho aportes técnicos y productos institucionales, como por ejemplo la *Trivia diversa*, la *Guía de educación sexual*, la *Guía de afrodescendencia*, en coordinación con instituciones como el MEC, ANEP, etc., pero no se aplican.

Como todos saben, la *Guía de educación sexual* llegó a censurarse en algún momento; están las herramientas, están las leyes y están los equipos técnicos para trabajar, lo que falta es mayor voluntad política. Falta información, conocimiento, faltan datos e igualmente generamos alternativas.

Me voy a referir a *Horizontes de libertades*, el proyecto que coordino. Se trata de ampliar derechos y profundizar la democracia. Es un proyecto que llevamos adelante con *Misangas*, con el colectivo *Ovejas Negras*, con *Mujeres en el Horno* y con *Más Vidas*. Está cofinanciado por la Unión Europea y es la síntesis de años de articulación entre estas organizaciones. Dentro de este proyecto tenemos un componente socioeducativo, contenidos, formadores, convenios con el MEC y ANEP y estamos yendo hacia la acreditación de saberes porque creemos que es una motivación.

La ola conservadora antiderechos ha estudiado que las organizaciones detectamos que los centros educativos son lugares violentos que coartan el desarrollo de las personas, sobre todo de las personas jóvenes con estas características y han generado estrategias para cortar con esta avanzada de derechos, desplegando discursos como: «A mis hijos no los tocan», «no queremos educación sexual en las escuelas», «a mi hijo lo educo en mi casa». Este retroceso de derechos ha logrado que nieguen el acceso a algunos espacios y algunos lugares, en particular, el ingreso a los centros educativos. Por ello, entendemos que también tienen que formarse en Derechos Humanos las personas adultas, docentes de educación formal, de educación no formal, operadores y el equipo interdisciplinario, multidisciplinario. Son los transformadores y los transmisores de este conocimiento y quienes necesitan las herramientas para no esperar a que se suscite una situación de violencia para actuar e interceder.

Educación, trabajo, cultura, tecnología: intersecciones, miradas y perspectivas

Javier Acuña. Lic. en sociología. Mag. en educación. Analista programador. Coordinador del Área de Educación no formal del MEC.

Compartiré un análisis sobre la relación entre educación, cultura, tecnología y conocimiento, vinculando a su vez la dimensión del trabajo. Si bien estas dimensiones son importantes invito a reconocer cuáles son hoy los espacios claves de socialización y aprendizaje.

La tecnología es conocimiento concentrado, es todo el ecosistema artificial que ha creado el ser humano, es aquello que amplifica las capacidades humanas, no obstante, hoy predomina el conocimiento científico materializado en tecnología. La cultura no es la que se impone desde un determinado lugar, sino que son las múltiples miradas que se producen sobre nuestro mundo. La educación es una forma de explorar al mundo desde la interacción.

Existe un distanciamiento cada vez mayor entre educación y cultura producto de la inercia que generan las tecnologías; en los siglos XIX y XX, las tecnologías de la Sociedad Industrial y, en la actualidad, las tecnologías de la Sociedad de la Información, tomando en cuenta que sería un error hablar de sociedad del conocimiento ya que todas las sociedades lo son. A partir de un intercambio conceptual con el filósofo brasileño Jaime Biella, me ha resultado potente hablar de *extrañamiento* en el sentido de que existe un distanciamiento cada vez mayor entre educación y cultura.

El modelo que utilizo se basa en el análisis de la tecnología, la educación, la cultura, el conocimiento y el trabajo. Una aproximación básica a la noción de extrañamiento es entenderlo como aquellas situaciones en las que se está en contacto con algo que resulta conocido, pero no resulta familiar y, por lo tanto, se puede inferir que dificulta la interacción bajo estas condiciones. Cuando me refiero a que existe extrañamiento entre educación y cultura quiero decir que existe entre la educación y la sociedad en la cual está inserta. Cabe aclarar que cuando hablo de extrañamiento, no estoy dando por sentado que sea *per se* algo malo, ni desconozco que cierto tipo de extrañamiento facilite el aprendizaje; me refiero a aquellas situaciones en la que se produce un desencuentro en el ámbito educativo o aquellas cosas que producen alienación.

Señalaré una serie de extrañamientos con diversos orígenes: el barullo del aula, la crisis del modelo salarial, el espacio físico del aula, del lado del sujeto, en el ámbito del trabajo, en el ámbito educativo, el entorno en contextos de extrañamiento, la concepción del espacio y tiempo diferentes, la privacidad sustituida por el aparecer, por el *like* y el envejecimiento prematuro.

Ahora bien, la incorporación de las TIC en los sistemas educativos no significa que se han actualizado los sistemas en programación, robótica, diseño del cambio o la profundidad de los aprendizajes. No se sabe si se está en las puertas de una evolución o si se está reproduciendo algo desde un lugar incomodo, desventajoso. «La técnica sometida al hombre da un tipo de sociedad, el hombre sometido a la técnica otro tipo de sociedad, de esto deben cuidarse los doctrinarios de la educación nueva» (Julio Castro 1943). Estamos frente a elementos que rebasan lo pedagógico y erróneamente se asocia la adquisición de una habilidad manipulativa de los dispositivos tecnológicos con el desarrollo madurativo o la capacidad de una inteligencia generalizada. Más importante que apropiarse de la tecnología es apropiarse del conocimiento tecnológico, porque, así como sustituye puestos de trabajo, también los crea. Existe una visión restringida de la tecnología, se piensa que las tecnologías son las TIC y, de la misma forma, existe una visión restringida de la educación. Jaime Biella sostiene que el sentimiento de extrañamiento es el que está más presente en las escuelas actuales, tanto para jóvenes como para educadores, por lo cual es importante que la escuela reconozca el extrañamiento.

Otro extrañamiento: paisaje de cajas negras, hoy domina el conocimiento científico (su metodología y epistemología). Ahora bien, esto no es pluralidad de la cultura. El conocimiento científico se ha materializado en tecnología y es importante evitar la opacidad y el hermetismo de esta. Hay que conseguir algo más que destrezas para usar la tecnología, los procesos de miniaturización han llevado a que todo el conocimiento que porta un *smartphone* reposa sobre la pantalla y es incomprensible para la mayoría de nosotros, aunque seamos fervientes consumidores. Es una nueva forma de dominación, hay que conseguir algo más que destrezas para manejar la tecnología, o sea, las cajas negras. Ahí está el papel de la cultura y la educación, entender lo que ocurre en el mundo es fundamental, es importante desmontar el paisaje de cajas negras.

La comunicación de masas y el entretenimiento emergen como fuente de extrañamiento. Si las personas viven bombardeadas por el exceso de información se desvían de la aprehensión de la vida contemplativa, no se trata de vivir solo para vivir, sin misterio, sin esperanza, sin poesía. El entretenimiento es necesario y beneficioso, pero hay que evitar que la estrategia de la comunicación en esta sociedad en red —sobreinformada y disipada— se reduzca a esta fórmula. Es necesario que emerja una

cultura que no sea solo entretenimiento, sino conocimiento, hay que añadir de algún modo emociones a falta de razones y quizá esto explique el exceso emocional y gestual de nuestra sociedad.

Invito a hacer el ejercicio de pensar cuáles de los extrañamientos mencionados están presentes en los ámbitos educativos y cuáles no, y qué otro tipo de extrañamiento está presente. Considero que la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJYA) puede generar una relación mucho más potente entre educación y cultura y que tiene la capacidad de no generar tantos extrañamientos, tantos desencuentros. He tenido la suerte de observar escenarios educativos que superan estas lógicas de alienación. Los espacios de la educación y el trabajo pueden aportar grandes oportunidades de creación y tienen un inmenso potencial, pero también pueden debilitar la productividad y desalentar el pensamiento crítico.

Es fundamental entender la tecnología más allá de su reducción a aparatos y máquinas; sin una visión mucho más amplia de la tecnología no es posible seguir los caminos que nos llevan a la cultura, la educación y sus estrechas interrelaciones. El ser humano se ha ocupado durante miles de años de transformar el espacio en territorio; luego, durante un par de siglos se ha ocupado de transformar energía en productos y actualmente el desafío es transformar información en conocimiento. Hemos pasado de la carencia de información al exceso sin ninguna etapa intermedia y esto desafía a la educación. De la misma forma, es importante tener una visión amplia de la educación y de la cultura. Estamos viendo y sufriendo el surgimiento de un capitalismo informacional-cognitivo que representa un modelo avanzado de producción y de acumulación de riquezas.

Si reconocemos al extrañamiento queda en evidencia que hay ciertos puntos que es necesario transformar referidos a la relación entre educación, cultura y tecnología. Es fundamental entender la educación como entornos de desarrollo de cultura e intervenir sobre la inercia que ejercen las tecnologías, e incluso el trabajo. En los resquicios de la cultura encontraremos los caminos que nos lleven a una nueva sociedad. Es muy importante que los ámbitos de la educación, del trabajo y la cultura permitan desplegar la inteligencia, el criterio personal y colectivo, la iniciativa de concepción y transformación. Será clave para producir un cambio cultural que aporte miradas distintas a las que están hoy incrustadas en la mentalidad imperante y lleven a apreciar formas de vida en que se planteen concepciones nuevas del tiempo, el trabajo, el ocio, el hogar, el entorno, la educación, las relaciones y los compromisos sociales, y a rechazar algunos valores que hoy damos por inalterables. La educación es uno de los caminos para generar los espacios de esa transformación, una herramienta para la interpretación de un mundo mejor.

Estamos frente a temas que rebasan lo pedagógico. La concepción pedagógica es importante en la medida que pueda transformar realidades. Existe una larga tradición pedagógica, pero nos preguntamos cómo combinar las piezas, cómo bajar el conocimiento de pedagogía a las propuestas concretas. ¿Qué estamos usando? Es fundamental la herencia cultural, pero, también, tener criterio propio, encontrar en el espacio educativo aquello que sea significativo para las personas. ¿Qué es lo que efectivamente se integra?

El tiempo y el espacio educativo no pueden volverse extraños al sujeto de la educación en un sentido alienante. Si esto ocurre, el sujeto estará desposeído, desubjetivado, no tendrá herramientas para habitar ese espacio. Estamos viviendo un cambio de época lleno de incertidumbres: lo que sabíamos se desmorona, parece que no funciona porque se desajusta con el entorno, y lo que precisamos no termina de emerger. Es importante reconsiderar algunos contenidos y recontextualizarlos según las nuevas circunstancias.

Cuando nos hacemos preguntas sobre lo que está haciendo se producen tensiones y se ponen en cuestión las formas de mirar lo que sucede. Aparecen los límites epistemológicos: ¿Dónde parar? ¿Qué más debemos asociar dada la interdependencia de las necesidades de los sujetos? ¿Son necesidades de los sujetos o emergen durante el desarrollo de las propuestas educativas? Podemos citar el ejemplo del emprendedurismo, entre el reconocimiento del estancamiento y la ilusión del sueño americano. La transdisciplinariedad implica desafiar los límites impuestos por lo pautado, aprendido y conocido. ¿Cómo se desmarca uno de los límites que imponen ciertas maneras de hacer las cosas que no producen los resultados esperados? ¿Cómo se evalúa lo que estamos haciendo? No alcanza con la autocomplacencia de la mirada autorreferente.

Escenario 4:

Relaciones entre las propuestas educativas y la vida de los sujetos: de dónde partimos y hacia dónde vamos

Moderadora: Leticia Castro

La experiencia de Universidad Abierta - UNI3

Mirtha Ricobaldi. Socióloga. Mag. en educación. Docente en educación. Docente e integrante de UNI3.

Estas instancias son importantes porque se vinculan con la educación y con pensar en la transformación de espacios y de escenarios en el área educativa.

Vengo en nombre de UNI3. Es una universidad abierta, enmarcada en el ámbito de la educación permanente. Entendemos a la educación permanente como un derecho a educarse desde el nacimiento hasta la desaparición. En la educación no formal, se enmarca dentro del artículo n.º 37 de la Ley de Educación que se refiere a los distintos ámbitos que cubre esa educación no formal, y dentro de esos principios es que surge UNI3.

UNI3 tiene como cometido recibir personas a las que no se les pide ninguna exigencia para su ingreso, por eso hablamos de universidad abierta. No pide certificaciones para su ingreso y tampoco las da. Es un ámbito en el que se ingresa, se usa y usufructúa la idea de la educación permanente, del derecho a educarse cómo, cuándo y de la forma que desee.

UNI3 se construyó en el marco de una experiencia de los años setenta en Francia, donde existía un movimiento vinculado con la educación de gente de la tercera edad; se tomó como ejemplo el modelo de Suiza, específicamente la universidad de Ginebra como universidad abierta. Esta experiencia se trasladó a Montevideo, en cierto modo y permítaseme el término, a partir de un grupo de locos soñadores que pensaron

que se podía llevar adelante la educación de adultos. Se comenzó a trabajar, primero, como una utopía; porque eso era realmente lo que pensábamos. La primera experiencia surge luego de muchos vaivenes, idas, venidas, reflexiones, discusiones, rupturas, debates entre un grupo de personas; logramos sentarnos en una mesa y poner nuestra primera experiencia. Poner 10, 12, 14 sillas y mirarnos unos a otros y pensar si eso iría a funcionar y si alguien nos acompañaría. Para nuestra sorpresa, en UNI3 aparecieron ese primer día cerca de 30 personas. De allí en más, siguió creciendo y eso era un sueño logrado, porque hoy UNI3 funciona en dos locales y nos queda chico, tenemos una inscripción de 1 400 este año. Mucha gente no puede ingresar por falta de infraestructura. En este momento, hay seis mil participantes en todo Uruguay; 22 universidades UNI3 en el interior de nuestro país. También existen vínculos con universidades UNI3 que tuvieron su origen en la de Montevideo, como México, Argentina, Bolivia, Perú y Venezuela. Normalmente, se hacen congresos en los que nos reunimos cada dos años y nos ponemos al día sobre cómo estamos funcionando.

Los fundamentos de UNI3 se concentran en el concepto de educación permanente y el concepto de educación no formal, así como la idea del derecho que tenemos de ejercer esa educación durante toda nuestra vida. En UNI3 Uruguay, en este momento, además de esa cantidad de personas participantes, tenemos 80 animadores socioculturales trabajando honorariamente. Trabajan y se ofrecen permanentemente para hacer esa tarea. Los animadores socioculturales cumplen una tarea de facilitador y, más allá de sus saberes, lo que se valora es esa idea del trabajo comunitario, del trabajo por las ganas de poder estar desarrollando esa tarea. La actitud para estimular a los participantes, la vocación y el espíritu de cooperación, más allá de la mera transmisión de conocimiento.

Tenemos más de 90 talleres funcionando que brindan todas las cosas que se puedan imaginar, gente que viene de la universidad, grado 5, grado 3, de la UTU, de la educación formal, que nos transmiten sus ganas, su pasión, su afán por brindarse.

Ese puede ser el ejemplo más vívido que tenemos en UNI3: la experiencia de encontrarnos permanentemente y desarrollarnos como seres humanos solidarios, de encontrar el espacio para sentirnos nosotros mismos.

Por otro lado, UNI3 tiene un ciclo académico que va de marzo a noviembre y tenemos dos meses con receso que son julio y enero. Es muy gracioso encontrar que en la etapa de receso también están allí.

Un logro es sentir que, cuando los participantes llegan, podemos olvidar que alguien viene de la educación formal con un título profesional, que otro, de pronto, no terminó la escuela y tiene experiencias de otro ámbito. Todos convivimos para encontrarnos codo a codo, peleando para que eso siga adelante.

Cuando recién comenzamos era difícil encontrar que alguien se animara a venir a trabajar con personas de tercera edad. En 1984 hicimos un festejo en la *Sala Vaz Ferreira*, preestrenamos el local, nuevito y arreglado. Fueron más de cuatrocientas personas, era un encuentro de alegría, de amor, ¿por qué no emplear la palabra?

A veces nos dan miedo los términos, pero UNI3 es eso. En determinado momento se les preguntaba cada vez que terminaba un ciclo qué era lo que querían para el ciclo siguiente. La gente, en ese año, nos pidió que querían un taller de informática. Después de mucho andar, apareció un ingeniero joven. Quedó tan fascinado con la experiencia que les permitió que siguieran haciendo prácticas con computadoras, en IBM. Cuando se le preguntó por qué la gente había elegido informática, respondieron que era una forma de vincularse con sus nietos. Demostró que la gente adulta quiere seguir viviendo, siente que todavía está.

Si miramos los datos censales, nuestro país tiene una población envejecida. En 1985 teníamos un 13 % de la población mayor de 65 años. Desde el año 1963 a la fecha, hay una línea ascendente en el crecimiento poblacional de mayores de 65 años. En la actualidad, estamos entre el 18 % y el 20 %. Esa población envejecida, con cada vez mejor calidad de vida, ¿qué es lo que quiere? Quizá el ámbito es el de la educación dentro de lo que sea y que puedan elegir, desde canto en comunidad hasta neurociencia, latín, inglés, francés, que son algunos de los 90 talleres que tenemos.

Además, tenemos una publicación que se llama *Educación y vida* desde hace 35 años. Pueden entrar en la página de UNI3 www.uni3.com.uy

Las tensiones que observamos tienen que ver con una construcción social. Nosotros construimos una visión sobre qué es el adulto mayor, sobre qué es el viejo, sobre aquello de que no saben ubicarnos si en la primera, segunda, tercera o ahora, como crecemos más, nos han puesto cuarta edad. Esa construcción sociocultural no es solamente externa hacia nosotros, sino que también la construimos nosotros sobre nosotros mismos.

Son construcciones que se crean para darnos un lugar, el que deberíamos pelear para poder superarlo. Porque, en parte, no deja de ser eso: una construcción social. La vejez, la juventud y la niñez son estados de determinado momento, y por ahí va el tema de las tensiones. Por eso, el mejor espacio que podemos pelear y que podemos tratar de construir es el espacio de la educación, del aprendizaje, de aprender a ser.

Con relación a la segunda pregunta planteada, quizás el aspecto más importante que tomamos como esencia es el respeto. El respeto a la persona es el punto clave; y el respeto a que cada uno pueda decidir libremente qué, cómo, cuándo y de qué manera aprender. Esa debe ser una de las claves para este proceso, porque es allí donde estamos respetando al otro.

Ahora ya estamos liberados para hacer lo que queremos y cuándo lo queremos hacer, así como la manera en que lo queremos hacer. Atreverme a entrar en un taller donde están enseñando tambor, y decir: «Quiero aprender tambor», más allá de la cara que me puedan poner. Eso es parte de la diversión, aunque después no lo aprenda o no vaya. Pero, por lo menos ver que los chicos me miran diciendo: «¿Y esta cómo apareció?» Creo que eso es una buena señal del respeto a la persona y con el respeto hacia uno mismo.

La participación y la interacción se entienden desde la horizontalidad, la igualdad, de entender un proceso interactivo. Tomo un principio de Paulo Freire: siempre tenemos algo para enseñar, pero, también siempre tenemos algo para aprender. Como docente, les decía a mis estudiantes: «Nos han hecho creer que solamente aquellos que transitamos por la educación formal somos los que sabemos».

Desde UNI3 concebimos el espacio como un ámbito de colaboración, de participación, de interacción en el que se conciben interacciones horizontales, un proceso igualitario, participativo y dialógico. Cuando me refiero a lo dialógico rompo con el modelo por el que lo pensamos como una interacción de proceso dialéctico, sino en el sentido de que conviven todos los elementos de una misma situación. En un mundo que es, todos lo sabemos, cada vez más complejo, más diversificado, en el cual se perciben cada vez mayores dificultades para entenderlo, la clave no está en entender sino en aceptar las diferencias, comprender que cada uno es diferente y que debemos respetar esas son diferencias.

Educación y privación de libertad

Adrián Baraldo. Estudiante de la carrera de Educación social. Participa en teatro y en un programa de radio. Cofundador de dos organizaciones sociales en privación de libertad. Se define como autor sin límite de tema y es promotor de colectivo, cooperativista y persona.

Federico González. Conocido como *Kung Fu Ombijam*. Igual que Adrián, participa en teatro y en un programa de radio. Cofundador de dos organizaciones sociales en privación de libertad. Rapero, tallerista del programa socioeducativo *Nada crece a la sombra*, promotor de colectivo y también persona.

Venimos a compartir la construcción de colectivos posibles. Nos encontramos privados de libertad en un país de 3 millones en el que hay más de 11 mil personas en esta condición. Agradecemos la posibilidad de poder hablar, de ser tenidos en cuenta,

de ver qué pasa cuando se juntan compañeros y piensan en construir algo y hacer otras cosas que nos den otras posibilidades. Generalmente, se arman seminarios o mesas de educación en contexto de encierro sin las personas involucradas, sin los protagonistas, tanto usuarios o docentes. Es como si habláramos del acoso callejero que sufren a diario las mujeres en este país y en toda la sociedad: ¿Desde qué lugar podemos hablar, si nunca sufrimos acoso?

En Canelones pensamos en escribir una letra de murga en los módulos: Tabaré Cardozo, *El murguero oriental*, escrita a lápiz y papel. Somos veinte en el grupo y es difícil escribir entre tantos. Hay una tarea compartida en un módulo donde se están matando personas. Nos juntamos todos, no formalmente porque depende de los espacios que nos dan. Ensayamos la letra, zafamos un poco del sistema carcelario. Empezamos a aprender otras cosas, a mirarnos y a entendernos. No tenemos herramientas casi, hablo de los contextos más críticos. Se construye y esto se puede llevar al plano de un barrio donde existen vulneraciones sociales. Se genera la posibilidad de ir a otro espacio donde hay una radio, en la unidad número seis de Punta de Rieles. Nos llevan y tenemos que transitar por la Barraca 10, treinta días para una evaluación. En esa suerte nos encontramos con otros compañeros y cada uno trajo lo suyo. Uno, traía las ganas de intentar hacer una murga, entre comillas, y ganas de participar en la radio; otro compañero vino desde otro lado, en condiciones críticas, con una gran obra de teatro bajo el brazo: *Un día después*. En el piso de abajo se presentó esta obra. Un proceso similar se transitó en ese espacio. No contábamos con un guion y podríamos haber escrito la obra de teatro, pero preferimos el guion que traía un compañero. Se formó otra construcción colectiva, con otra sangre de otros compañeros. A su vez, cada uno, proyectándose en lo que se quiere, en el estudio, en lo artístico, cada uno por sus espacios, transformándolos y empoderándonos. Hasta limpiarlos porque, a veces cosas tan sencillas hacen que las personas presten un poco más de atención. Quizá no se puede ayudar, enseñar o intercambiar algo si en el lugar hay mal olor. Esa es la importancia de los lugares y de los espacios para la transformación.

En Punta de Rieles, después de esta breve línea de historia que contamos, hay un espacio que se llama *La radio*, y en la época de dictadura era la cárcel de mujeres. En ese espacio funcionaba la ducha, era el baño donde torturaban a las mujeres, pasaban cosas aberrantes y llegamos nosotros, la democracia, la cárcel para delitos comunes. Estamos ahí y transformamos ese espacio pintándolo y adornándolo. Esa transformación del espacio, tomando *Auge* como marco teórico, transforma también a los sujetos. A las personas las transforma, les da algo, un sentido de comunión, un sentido de encuentro, un significado para ser, para exponerse, plantear, discutir, construir, pensarse desde otro lugar, desnaturalizarse, romper estructuras y lógicas. A la

cárcel como tal, y con su historia, llega una persona joven, le entregan un paquete simbólico, una cajita de herramientas simbólica que, en una corta historia, sesga a ese sujeto y lo transforma en preso. ¿Cómo hacemos nosotros, los mismos sujetos, para romper con esas lógicas? Pensamos en construir, hacer canciones, escribir la letra de una murga, ensayar; pero, ¿si no somos actores?, ¿hay que ser actor para ensayar?, ¿no hay que actuar a la hora de ir a pedir un trabajo o ir a una entrevista laboral?, ¿no se piensa en un vestuario o en cómo se va a hablar con la persona? Para subir al ómnibus, ¿no actuamos en determinados contextos a diario? Romper con esas lógicas nos hace construir los colectivos posibles que nos habiliten otras realidades, generar vínculos, tender redes con personas. Esto permite la transformación y la construcción de un pensamiento político, colectivo. ¿Qué vamos a hacer con esto que hacemos acá, y mirar lo común de lo que hacemos acá? ¿Qué nos pasa?, y queremos dejar de lado algunas diferencias. ¿Qué tenemos cómo semejante, en qué nos parecemos? A las tres de la mañana me despierto angustiado porque no puedo estar con mis seres queridos y al otro le pasa lo mismo. Discutimos sobre eso, pensamos y construimos desde ese lugar, desde esa lógica, de eso que nos sesga por estar ahí, porque somos presos, porque somos internos, somos las PPL, somos todas esas etiquetas y rótulos. Eso de vivir sin miedo, las cárceles y todos esos discursos baratos, de lógicas que lo único que quieren es agudizar más el problema de lo que ya está instalado, ¿con qué lo rompemos? Tenemos, desde nuestro lugar, mínimas cosas que construimos para proponer, le dimos sentido a los colectivos, al grupo de teatro, los programas de radio, la música, las charlas informativas. Dábamos charlas a nuestros compañeros y les dijimos: «Mirá, tenés todas estas posibilidades, estas cosas para hacer». Así, construimos la *Usina Cultural Matices* y nos juntábamos un montón de compañeros sin talleristas. Por los distintos matices de la obra de teatro, de los programas de radio y un montón de actividades artísticas que hacíamos, nos topamos con el arte. Nunca en mi vida imaginé que iba a cantar o a tocar en la *Sala Zitarrosa*, y me tocó esta situación. También hago una reflexión: si fue un error o qué, igual no importa; abro un espacio de reflexión para ver si fue un error que cometí, estoy en la cárcel y puedo hacer otras cosas que afuera no pude hacer.

En el caso del módulo del que hablamos hay una cabeza, un director civil que tiene experiencia laboral e ideas pedagógicas. Él abre la cancha y nosotros podemos salir y hacer cosas como estas.

No hay en ninguna cárcel un horario donde más de diez personas privadas de libertad estén haciendo teatro sin custodia desde hace tres años.

Hay tres programas de radio: *El témpano*, los lunes; *Somos lo que somos recargados*, los martes y *Colectivo Entre Rejas*, los jueves. Todos los días salen esos programas,

salvo que pase algo y se cambian. En la previa ordenamos de qué vamos a hablar, si de las plantas y cómo quedan en las macetas. Empezamos a pensar qué macetas, dónde, en qué lugar, a qué temperatura. Entonces, de alguna forma estamos teniendo educación porque exploramos lo que estamos hablando.

Tenemos como acuerdo no hablar de robos, de drogas o mal de las mujeres, esas cosas están prohibidas. Al no hablarse de eso y no comentar esos temas el que viene, el que se integra, lo naturaliza y lo integra también. Se conversa también sobre por qué no hablamos de esto, por qué no hablamos mal de las mujeres y empezamos a hablar de la masculinidad, qué pasa entre nosotros, qué es la mujer o qué pasa con el robo. ¿Qué nos genera ver el informativo y ver que robaron? Nos genera que sigamos pensando en eso al estar acá. ¿Qué pasa con la droga, qué pasa con las sustancias, qué relación tenemos con las sustancias? Esas discusiones nos enriquecen y nos empoderan para pensar en otra cosa y salir, de alguna forma, de la cárcel, del cotidiano, del lenguaje, de todo ese paquete simbólico que nos entregan y que aceptamos y naturalizamos, pero que transformamos. En cierto sentido, nos obligamos a conseguir otros espacios y a tener la puerta abierta: es importante para que podamos transitar y explorar otros lugares. No es casual que, de diez personas, ocho tengan las mismas problemáticas: no nos encontramos de casualidad en las cárceles. Nos estamos haciendo cargo y, desde nuestro lugar, estamos dando el primer paso. Proponemos, invitamos a instituciones como el MEC para que lleguen más y se comprometan. Hicimos rifas de una torta para comprar un micrófono, pero, un micrófono vale 100 dólares y un cable, 800 pesos. Lo sabemos porque lo hemos padecido: un cable dura unos meses. Cuando hicimos el proyecto de la *Usina Cultural Matices* fue con la idea de plantear al MEC: «MEC, dennos una mano». Tenemos un montón de matices acá, pero aún nos falta.

Domo Tortuga

Miguel Luis Fernández. Artesano, educador, forma parte de *Domo Tortuga*, un espacio de convivencia con la naturaleza.

Gracias por el testimonio y por lo compartido [dirigiéndose a los expositores anteriores]. Realmente, gracias por la invitación. Me siento muy honrado de estar acá compartiendo con todos. A mí me ilumina una cosa nueva acerca de la imagen del que está privado de libertad. Veo a otro y lo reconozco, y me reconozco en lo que cuentan y en lo que comparten. Me emocionó mucho, realmente, ver a otra persona compartiendo.

Mi nombre es Miguel, vengo de las sierras de Rocha donde tenemos un proyecto que se llama *Domo tortuga*, un proceso de transición que estamos haciendo como familia, con mi compañera y mis hijos, y es el fruto de muchos años de trabajar en el ámbito de la educación o los talleres con mi compañero Calcalovich, referente también para mí y compañero de muchas batallas. Le llamamos así nosotros, pero no son batallas, son momentos de compartir, de irnos a dar y recibir. Hemos construido nuestro andar en muchos barrios, en pueblos, en el amparo de las instituciones o en el amparo de cooperativas, o de vecinos o de una doña que en un barrio tiene un merendero. Desde la sociedad nos han pedido que fuéramos a hacer actividades de participación con la comunidad, que consiste en ir con nuestras herramientas y experiencias como artesanos a construir juegos con troncos para niños, una cosa bien básica, una hama-ca, un tobogán y otros desarrollos. Fuimos por los caminos de la identidad tratando de simbolizar los lugares en los juegos. ¿Qué identifica a esta comunidad? Por ejemplo, en Minas de Corrales, lugar al que fuimos a hacer una experiencia, está la mina, y en la escuela preguntamos: «Gurises, ¿cómo quisieran que fueran los juegos?», «Una retroexcavadora», dijeron. Hicimos una retroexcavadora gigante cuya pala es el tobogán, las ruedas son para pasar y la cabina es el lugar para jugar. Fuimos traductores e instrumentos de una necesidad, nada más. Fuimos parte de la experiencia con una cantidad de conocimientos para compartir, pero también recibiendo todo lo que está en el lugar para que la experiencia del aprendizaje no sea vertical, piramidal o patriarcal, sino horizontal. La experiencia educativa ha sido compartir, generar círculos, promover el reconocimiento del otro en el círculo como uno más de nosotros y con el aporte de todos.

En todos estos años, por ejemplo, a la mujer la encontramos en la crianza, en la puerta del CAIF con los niños, pero, también en la jornada de participación haciendo el pozo, enterrando el palo y clavándolo. Tenemos un gran respeto hacia la mujer y nos encargamos de que quede claro para compartir el código. En este círculo, la mujer se respeta. El reconocimiento y el respeto son dos cuestiones fundamentales y también la igualdad, al menos en esa instancia, porque la sociedad no nos expresa situaciones de igualdad. No todos tenemos las mismas oportunidades. Mi experiencia profesional es la de un resiliente, yo surgí de lo que pude haber sido, otro ser. Todos los maestros que me fui encontrando en la vida me dieron cosas que me alimentaron para elegir. Lo más hermoso que se puede elegir es la libertad.

El proyecto *Domo tortuga* pretende generar un espacio, un lugar en la naturaleza, y queremos compartir nuestra transición, un tiempo de aprendizaje con todas estas experiencias que se abren, que están encaminadas y que tienen mucho tiempo. Queremos compartir ese lugar y ofrecerlo como escenario para estos encuentros de

aprendizaje. En todas las poblaciones la naturaleza nos contiene a todos. En ese espacio de naturaleza promovemos agudizar la mirada, en el sentido de observar nuestra realidad desde el lugar más simple que podamos tener. Por ejemplo, cuando vemos el agua, reconocer que ninguno de nosotros puede vivir sin agua y, por eso, es básico honrarla. En ese lugar, no mezclamos caca con agua —dinámica cotidiana de todos—, separamos lo líquido de lo sólido y comenzamos a ejercitar, o a volver a entrenar la mirada, para comprender que somos tan nutricios para afuera como tan nutricia es la tierra con nosotros. Nuestro orín, un deshecho, puesto en una planta es un *microgenante* fabuloso. Nuestra caca huele porque la mezclamos con agua. Simplemente séquenla, no huele a nada, es tierra. No son detalles muy antiguos, no es que nos hemos olvidado. Todo este olvido, esta ignorancia que hoy vivimos y que parece conocimiento con un celular no lo es, en realidad, nunca fuimos tan ignorantes ni tan estúpidos, créanme, como ahora.

Honrar la memoria de los pueblos originarios está dentro del proyecto *Domo tortuga*, no como un indigenismo ni como una cosa mística: no, no, no. Realmente, ninguno de los pueblos que vivió aquí dejó un basurero, ¿o ustedes identifican el basurero de los chanás por allá o el basurero de los charrúas allá atrás? Pero, cuando vengan los del futuro, verán el basurero de los montevideanos. Lo vemos todos los días, en la vereda y en todos lados. Debemos reconocer que somos parte de todo esto y respetarnos. Estamos completos: a nadie le falta nada desde que nacemos, gracias a mamá y a papá que nos dieron todo para estar aquí de pie. También, promover esa mirada de respeto hacia el otro que está ahí al lado, al que está enfrente y al que también está en oposición.

Todo este círculo es una gran inteligencia que supera a cualquiera de nosotros en soledad. Reconocernos en el poder de que, como humanidad, estamos aquí porque formamos sociedad, no esto de que yo soy el dueño. No somos dueños desde los conceptos que decimos. La cultura es, en realidad, la acumulación de cosas vividas. Tenemos la bendición de tener un sistema de lengua, numerología, arquitectura, todo es cultura, somos cultura, pero debemos tomar una decisión de qué cultura queremos promover. Estamos planteándonos revisar la cultura humana, la cuestión civilizatoria, qué civilización somos y si somos la última generación, como se nos planteó hace treinta años. No, esto no es de última generación, yo quería lo de última generación. No quiero ser la última generación, quiero habilitar a que nos veamos más allá de nosotros mismos y comprendamos como civilización y como humanidad cómo estar en una oportunidad preciosa. Es saborear el calorcito del sol, sentir el frescor del aire, beber el agua y sentir esa belleza que es vivir. Nosotros, el *Uruguaycito*, que tiene el agua más rica del mundo. Este lugar, *Domo tortuga*, está en las sierras de Rocha en un

paisaje de cascadas, de venados, de zorros y de mulitas. Es nuestro paisito, es nuestro Uruguay. Hay muchos gurises de Manga, de Capurro, del Borro que no conocen la sierra ni la penillanura suavemente ondulada con una costa de playa. Uruguay tiene una belleza enorme y una abundancia exquisita. Queremos compartir esa sensación de ser parte de un lugar maravilloso, darnos la oportunidad de ser un pedacito más de toda esta memoria hermosa y de este paisito precioso.

Muchísimas gracias por la invitación a participar.

El proyecto es la representación de una tortuga, un ser en sí mismo, completo, que tiene una cabeza como nosotros que usamos para pensar y pensarnos. Con los receptores, vemos, observamos. Observar la naturaleza nos da mucha información sobre cómo funciona la vida biológica, mágica. Observar el cielo y la tierra nos ofrece mucha vida, mucho conocimiento. También, observar a mis hermanos, mis parientes, como le queramos llamar. No soy religioso, me refiero a hermano como familia, porque somos una continuidad, nada más. La observación es una fuente inagotable de aprendizaje y también el uso de herramientas, la actividad manual, labrar la tierra, comprender la semilla, la germinación, el desarrollo, la paciencia que es poner una planta en la tierra, opuesto a la inmediatez de apretar un botón. Una lechuga demora cuarenta días en crecer, el maíz, seis, ocho meses; una fruta, quizá años para comerla de un árbol. Esos ejercicios de paciencia son ansiolíticos, pero de gran calidad. Sin embargo, nos preguntamos quiénes somos. Yo no tengo formación, no completé mi secundario. Me metí al laburo, pero me fui formando en el uso de la motosierra, el formol, el martillo, la tenaza. Empecé a conocer que hay una cantidad de herramientas alucinantes. A los niños, cuando vamos a las actividades, les encantan las herramientas y las quieren usar, pero no interesa que aprendan a usar el martillo así se convierten en martilladores, no. Es importante que aprendan a usarlo para saber clavar el clavo de sus mesas. También, deben aprender computación, viajar por el mundo, eso es la felicidad completa. No estamos planteándonos preparar agricultores o artesanos, sino seres integrales con una mirada hacia el mundo con respeto, un eje en nuestro movimiento.

Importa la alimentación saludable porque lo fundamental es cuidarse, respetarse a uno mismo a partir de la decisión de qué voy a comer y qué voy a ingresar al cuerpo. Eso es una actitud, un acto consciente. También, revalorizar el yuyo silvestre, la plantita que curó a tantas personas, una marcela, una carqueja; revalorizar las propiedades y reconocer que se tilda de *dealer* a una cantidad de historias y, en realidad, hay muchos médicos que son *dealers* de la farmacología multinacional, porque de salud poco saben; reconocer el alimento directo en la tierra. Debemos dar la posibilidad a las personas para que puedan darse cuenta de que, por haber

nacido aquí, en esta tierra, están vinculadas con ella y el permiso se lo dio la vida por haberlo dejado llegar.

Debemos reconocernos en una red, en un tejido, en una trama. Estamos interconectados más allá de internet de corazón a corazón. A mí, esto me hizo ¡pum! en el corazón. Perdí el guion de lo que iba a decir, me trajo al ser que soy; reconocer el territorio en que habitamos y saber que cualquiera de nuestras decisiones implica mover energía de un lado a otro del mundo solo porque tengo ganas.

Seamos capaces de fortalecer el tejido social y apoyarnos, no entre nosotros desde nuestros egos, sino reconociendo que yo, apoyando al que tengo al lado, estoy estimulando al que produce conocimientos. Debemos cuidar a nuestros jóvenes muchísimo, honrarlos, agradecer que estén llegando y desear que sean felices, que todos podamos ser felices. Estoy agradecido a mis hijos, que están y vinieron a acompañarme. Para nosotros esto es muy especial, es increíble y estamos muy contentos.

Danceability en Uruguay

César Martínez. Máster *teacher* en *danceability*. Locutor, actor y músico.

Me quedé pensando en esto de *Domo tortuga*, domar una tortuga debe ser un proceso lento. Eufemismos, pero, ¿qué es un eufemismo? Es cuando una palabra denomina una cosa medio jodida. La *jodiditud* se pega a la palabra y esta pasa a ser una cosa jodida. A nosotros, nos decían inválidos. Vino alguien y dijo: «Ay no, pobrecitos, son válidos», y pasamos a ser lisiados, que es lindo porque es como lisito y además dio pie para el asiento de lisiados, que casualmente suele estar en el asiento de los bobos. Luego, vino discapacitado, y se dieron cuenta que éramos personas y nos pusieron personas con discapacidad. Les pareció fuerte, entonces se dijo: personas con alguna discapacidad. Si le dicen a Stephen Hawking que tiene alguna discapacidad... Por eso, al rengó le digo rengó, y soy rengó desde 1983 en que di una zambullida, caí medio torcido. Por favor, zambúllanse derecho.

¿Qué me hizo salir? Estuve dos meses internado en un sanatorio. Mis compañeros, mis amigos, que estaban armando un grupo de rock, me dijeron: «Te precisamos», y eso fue lo que me sacó, más allá de los fisioterapeutas que me ayudaron.

El arte fue esa cosa de la que me colgué y seguí para adelante. Con estos amigos hice *Luz roja*, un grupo con el que cantábamos *heavy metal*. Sí, yo cantaba con la voz finita. Después estuve en *De la nuca*, estuve en varios grupos que no conocen porque todos fueron un maravilloso fracaso. Todas esas cosas las hice a pesar de ser rengó. Yo

iba al frente de la banda, veía a Mick Jagger que corría por todo el escenario y yo renqueaba por todo el escenario, revoleaba el micrófono y levantaba la jirafa completa a pesar de ser rengu. En el año 2006, mi amiga Florencia Martinelli, bailarina, con la cual yo improvisaba —porque siempre me gustó la improvisación—, me invita porque viene un gringo y me dice: «Tenés que conocer a Lito, tenés que conocer a Lito». Pensé: «Quién será este Lito». Lito es un gringo que decía cosas como romper con lo preestablecido, decía que todos pueden bailar y tienen derecho a hacerlo. Él afirmaba: «Yo voy a los espectáculos y veo siempre en los escenarios a los mismos cuerpos, las mismas razas, las mismas clases sociales». Decidió romper con eso y convocó a toda clase de personas a hacer un taller de *Contact Improvisation*, que es una disciplina de improvisación que se basa en el contacto, en el toque. Empezaron tirándose arriba de colchonetas hasta que llegaron a algo alucinante. Lito hizo un taller en el *Palacio Salvo* y yo dije: «Voy a ir», a ayudar y a poner el cuerpo en eso. Ahí me di cuenta de que era rengu, me bajó la consciencia de mi renguitud y me di cuenta de que trataba de caminar derecho, —era lo que me decían los técnicos—, pero entendí que, en mi modo de caminar y de andar por el mundo también había belleza. Lito se había dedicado a buscar esa belleza: durante casi cuarenta años anduvo por cuarenta países y armó esta metodología, que no surge de una iluminación, sino de la gente con la que trabajó.

El arte, justamente, conecta a los seres humanos y esto funciona con esta disciplina que se llama *Danceability*. Inventó esta metodología que es como un andamiaje que permite que el profesor llegue a una clase a la que no saben quiénes van a venir y, a medida que entran los recibe y ve de qué se trata. Busca un mínimo denominador común. Por ejemplo, si sabe que hay una persona que no puede ir sola de un lado a otro no va a haber ninguna dinámica que implique moverse, o mediante contacto, para que a esa persona la lleven todas las demás caminando. Por ejemplo, les voy a pedir que elijan una parte del cuerpo para mover delicadamente y empiecen a hacer ese movimiento. Yo voy a mover mi brazo y coloco mi atención en el movimiento. Siento la camisa que roza mi piel, siento el peso, siento el calor de los músculos mientras se mueven, puedo llegar a sentir el rozamiento de las articulaciones, el aire, la piel y, luego, vuelvo a la quietud. A la lucecita que iba recorriendo la parte del cuerpo que iban moviendo le llamamos atención. Esa es una de las primeras cosas con la que vamos a trabajar así que les voy a pedir otra cosa más, que se concentren un poco y llamen a esa atención, colóquenla en las sensaciones del cuerpo pesando y respirando. El peso al piso, a la tierra, a través de la silla y el aire al aire; la piel contiene a los músculos, estos contienen y sostienen a los huesos de la caja torácica; las costillas y la columna vertebral contienen a los pulmones que, al respirar, masajean al corazón, que envía sangre y oxígeno a todo el cuerpo. Nuestros pies respiran, la panza respira, los

hombros, la cara, todo el cuerpo respira. Les voy a pedir que cambien la posición en la que están. Vuelvan, después de un momento, a cambiar nuevamente, pero a otra velocidad, sintiendo la sensación de ese cuerpo moviéndose, y sigan moviéndose como quieran, aprovechen y hagan movimientos que se sientan bien en el cuerpo. Mientras están haciendo eso, sintiendo su cuerpo, abran los sentidos y vean qué cosas atraen su atención y hagan movimientos que sean sugeridos por esas cosas o por las personas que tienen al lado. Son capaces de estar sintiendo al mismo tiempo el cuerpo, notando qué más está pasando, estableciendo relaciones con esas personas. Ahora, cambien la velocidad con la que hacen esas cosas sintiendo su cuerpo, haciendo relaciones, notando qué más está pasando y atendiendo todo. Vuelvan a la quietud, a lo que la quietud sea para cada uno.

Una clase de *danceability* es un experimento de atmósfera controlada donde todos cuentan y están creando al mismo tiempo. Una persona que apenas puede mover una parte de su cuerpo puede estar al máximo de sus posibilidades, igual que un superatleta o un superbailarín. *Danceability* surge con Alito Lessi. Juntar estas dos palabras: *dance*, danza, y *ability*, que no es habilidad si no habilitación en inglés. Entonces, transformó *disability* que significa discapacidad en inglés, en *danceability*.

Relatividad. Les voy a pedir que, así como están, salten. El salto es relativo a la persona. La distancia, por ejemplo, o la velocidad es relativa a la persona, pero todos saltamos. La otra cosa es la interpretación. Miguel, ¿te animás a pegar un salto? Él va a pegar su salto. Ahora, voy a decir que soy una persona que, por ejemplo, solo puede mover sus ojos y voy a interpretar el salto de Miguel. ¿Me vieron saltar? Con esas dos palabras decimos que todos pueden hacer movimientos. ¿Por qué digo movimientos? Porque nos comunicamos a través del lenguaje corporal y esto trasciende a la danza. Es una comunicación, una conversación entre todos. La creación, a través del lenguaje corporal, que no miente, incluso de un guion entre todos, es una comunicación verdadera.

Tenemos cuatro pilares: la sensación, la relación, el tiempo y el diseño. Tiramos al espacio todo el tiempo esas cosas para que aquella persona que tal vez ni siquiera entienda el lenguaje hablado ni sea capaz de comprender el lenguaje corporal esté haciendo exactamente la misma consigna que la otra persona. Pero, además, le tiramos todo esto, la sensación de que esa persona está sintiendo su cuerpo, consciente de la relación, cambiando los tiempos y creando un diseño. Esto tiene una correlación en ese sistema democrático que hay en la clase. La sensación de que este pasillo permite que la persona que está allá no tenga que dar toda la vuelta para venir hasta acá forma parte del diseño, de la composición de esta sala. Cuando armamos una casa no ponemos el *water* en el living y eso genera un diseño. El tiempo genera el diseño de la sociedad, y el diseño es el medio ambiente. La idea es que esta comunidad que se ge-

nera automáticamente se trasvase a la sociedad. Lo que queremos y estamos haciendo es que los docentes de cualquier materia puedan contar con estas herramientas, así sea extrapolándolo a su área o utilizándolas para generar en el grupo formas de comunicarse, una filosofía intrínseca, que es lo más importante de esta metodología y que sirva para que cualquier persona pueda estar en ese salón. Con esto, queremos crear democracia porque una sociedad justa implica una enseñanza justa. Queremos que los chicos convivan con los rengos, con los negros, con los pobres, con los ricos, el gran problema es cuando nos separamos, eso es lo que está mal. Hay un problema con estos términos que no tienen que ver con eufemismos, pero es parecido. Discriminación es discriminar. Acá tengo tazas, tengo flores, tengo una jarra. No voy a tomar del florero, me voy a llenar de tierra, y discrimino. Eso está bien. Cuando me dejan pasar primero en la fila, me están discriminando. Eso está bien. El problema es la segregación, lo que pasó en el *Banco de Seguros*, donde a los negros los ubicaron. Y digo negro como digo rengo. Perdónenme si no les gusta.

Todos conocen la diferencia entre inclusión y accesibilidad. No es lo mismo. «Sí, vení a mi clase y mirá». O, «bueno, ahora todos levantamos el brazo derecho», y hay uno que no tiene brazo derecho. «Vos hacé lo que puedas». No, no es así. Eso no ocurre en *danceability*, y no debería ocurrir en ninguna clase. ¿Por qué? Porque decimos que no hay personas con discapacidad, sino sociedades discapacitadas. A la puerta del baño de discapacitados le ponen una tranca chiquita y yo, con mis manos, no la puedo destrancar. En este baño, en el que no tengo que bajar la escalera, alguien puede entrar en cualquier momento. No es accesible. ¡Pónganle una tranca que podamos usar! El aislamiento es la mayor estupidez que puede cometer una sociedad, no se puede perder la oportunidad de conocer las soluciones que pueden dar personas que están toda la vida buscándolas.

Me despido manifestando una utopía. Quisiera que la inclusión fuera en todos los ámbitos: en las escuelas, hospitales, en la educación y en los lugares de diversión; que estemos juntos, porque juntos aprendemos mejor. Como decía Miguel, entre todos está el conocimiento. La utopía es más fácil, es más divertida y es mejor.

Conferencia: *Aprender siempre: evidencias para gestionar una praxis educativa situada y contextualizada*

Presentador: Jorge Méndez

Andrés Peregalli. Docente e Investigador. (Universidad Católica Argentina (UCA). Facultad de Ciencias Sociales-Departamento de Educación (UDELAR).

Primero, les agradezco el tiempo, la invitación y la iniciativa de abordar cuestiones tan importantes, urgentes, lindas y complejas. Lo que compartiré en esta conferencia tiene una historia previa porque a algunos de ustedes les llegó un *link* para responder un formulario (recibí 50 respuestas). En ese formulario hice preguntas relativas sobre qué sería para ustedes un aprendizaje y una práctica educativa relevantes (cómo podría ser el conocimiento en esa práctica y cómo podría ser la enseñanza) y cómo construir un sistema que garantice el derecho a la educación en personas jóvenes y adultas (los que no pudieron responder pueden hacerlo después de esta jornada, porque la idea es que se incorpore a una relatoría de Seminario general, así que, bienvenidos los aportes).

Por otro lado, lo que quiero compartir con ustedes son evidencias que vienen desde distintos productos de trabajo: mi tesis doctoral (en la que investigué políticas de inclusión educativas para adolescentes y jóvenes en Uruguay y Argentina, cogestionadas entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil), experiencias de docencia e investigación en institutos y universidades, experiencia territorial, literatura previa e intercambio con colegas; cuestión que remite a un saber de experiencias que es necesario tematizar y sistematizar. A partir de ello, no planteo «recetas», sino indicadores a nivel del aula, la institución y el sistema, estos tres grandes niveles donde lo educativo se concreta y desarrolla para gestionar lo educativo y el aprendizaje; entendemos por gestionar la «creación de condiciones para que algo suceda en función de un objetivo».

Sobre ese marco planteo una hoja de ruta para el desarrollo de un intercambio posterior. Por un lado, planteo algunos datos de contexto sobre la educación de personas jóvenes y adultas; después, me interesa definir el paradigma de la educación permanente y la educación a lo largo de toda la vida, que es un referente claro en términos conceptuales y de organización de un sistema educativo, una institución y una experiencia de aprendizaje. Luego, definiré la inclusión, lo que Cecilia Braslavsky, a fines de la década del noventa mencionó como «conceptos estelares» de la educación

(conceptos que están en el discurso y las prácticas y son mayormente aceptados). Después, presentaré algunas tensiones de la educación permanente de personas jóvenes y adultas y la dificultad que supone delimitar ese campo. A continuación, pasaré a la noción de práctica educativa, con base en Paulo Freire, como una praxis de naturaleza política y social (entendida en el marco de una sociedad y de sus intereses, aspiraciones, tensiones). A partir de ahí, plantearé algunas evidencias en estos tres grandes planos: aula, instituciones y sistema.

Comenzaré diciendo que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público; sabemos que garantizar ese derecho se ha encontrado con algunos avances y algunos desafíos. Por ejemplo, uno de cada cinco adolescentes en el mundo no asiste a educación media. En América Latina y el Caribe hay 6 millones de jóvenes y adultos que son analfabetos. Tenemos un gran desafío en la educación media de Uruguay: garantizar la educación (sobre todo, frente al desafío de la deserción y las bajas tasas de egreso pese a los avances que hubo en estos últimos años). Tenemos un cruce complejo, definir «lo joven» y «lo adulto», delimitar los campos de intervención, lo formal y lo no formal... hay mucho para trabajar y también en la coordinación de las políticas. ¿Por qué? Porque muchas veces las políticas que favorecen o buscan garantizar el derecho a la educación en adolescentes y jóvenes, o en jóvenes y adultos buscan ser intersectoriales, tratan de convocar a «Desarrollo social» y a «Educación», o a la «Sectorial de jóvenes y adultos», o a la «Educación no formal». Esa coordinación no se da por generación espontánea y, en general, el Estado tiene muchas debilidades de coordinación todavía. Se dan cruces bastante complejos y difíciles de abordar sobre la buena intención de ver al problema como muticausal y cómo debería resolverse intersectorialmente.

En la preocupación por el aprendizaje y el conocimiento se encuentra como fondo el cambio de época y de paradigma, por eso, la educación permanente de personas jóvenes y adultas es una muy buena vía de entrada para pensar no solo un tramo educativo, sino el sistema en su conjunto. En la modernidad, los sistemas escolares tenían por desafío «enseñar a leer y escribir durante la niñez». Hoy, en una sociedad de conocimiento, el desafío es «aprender las competencias, habilidades y aptitudes del siglo XXI» a lo largo de toda la vida y para todos los sujetos, así como que no se aprende solo en la escuela, esta es un contexto específico de aprendizaje, pero no el único, y más que pensar en un sistema educativo formal la clave consiste en pensar en un sistema que aprende y se nutre de distintos ámbitos y modalidades para garantizar el derecho a la educación. Esta concepción tiene derivaciones en términos de qué conocimientos se transmiten en la sociedad del conocimiento. Es decir, cuál es el conocimiento, cómo se concibe, cómo se construye, desde dónde, quién lo valida, en qué se fundamenta,

cuál es la parte de ese conocimiento que se delimita como válido para garantizar un derecho y ser enseñado y, a su vez, cómo se hace la didáctica. Estamos ante un cambio de época y de paradigma. ¿Qué entendemos por conocimiento?, ¿qué pedagogía se requiere para una sociedad de conocimiento?, ¿qué didáctica necesitamos para dar respuesta al derecho a la educación en el siglo XXI, sabiendo que los derechos son indivisibles y que se agrupan en cadenas de oportunidades o desafíos? ¿Qué nos enseña el paradigma de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida?, la integración entre el aprendizaje y la vida. Esto parece una obviedad, pero parte de reconocer que, muchas veces, las instituciones educativas, léase la escuela, han estado alejadas de los saberes populares, cotidianos, y ese contexto específico de aprendizaje que es la escuela, que ha construido históricamente su rol, sus funciones a través de normas, de reglas, ha estado alejado del saber cotidiano, del saber popular, de la vida.

El paradigma de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida es un marco de referencia, pero también un principio organizador del sistema educativo; esto es muy importante. Algunos de ustedes respondieron en el formulario que les envié que un sistema educativo que no comunica las propuestas educativas formales y no formales (o que no articula ese tipo de propuestas) es un sistema que se está olvidando de una parte importante de la historia. Cuando hablamos de organizar el sistema hacemos referencia a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, proporcionando oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. La educación tiene como desafíos, a nivel global pero también en nuestros países, la cobertura, la calidad y la equidad, y la inclusión sobre la base de ser un bien público. Si bien la educación de personas jóvenes y adultas es un campo crecientemente visibilizado en el discurso, en documentos, en conferencias internacionales...tiene el gran desafío de desarrollarse en términos de políticas, prácticas y articulación, ya que la educación no es sinónimo de escolarización y no se aprende solo en la escuela. En la universidad en la que trabajo estamos desarrollando un modelo de formación docente denominado AIE (Aprendizaje Inclusivo y Efectivo). Los practicantes (estudiantes que se están formando para ser maestros de nivel inicial y de nivel primario) tienen, durante los cuatro años de la formación y desde el primer cuatrimestre, prácticas en educación no formal. En el segundo cuatrimestre de cada año tienen prácticas en educación formal. Ese tipo de vínculo formal-no formal habilita una riqueza para el proceso formativo de quien va a ser maestro; en esa articulación está la riqueza y la diversidad del sistema. La educación es un proceso de humanización, como dijo Paulo Freire, a través del cual nos humanizamos, pero «con otros»; «yo no soy si tú no sos (...) yo soy en la medida que tú seas». O sea, ese proceso de humanización no es solamente mío, es de un colectivo, que se humaniza y que para humanizar-se tiene

que reivindicar, luchar, denunciar, traccionar hacia allí: «La educación no lo puede todo, pero sin la educación no se puede nada»; la educación es política por naturaleza y hay toda una rica tradición de la educación popular en América Latina desde la que podemos mirar y concretar el derecho a la educación, sabiendo que son procesos complejos y a largo plazo.

Otro concepto muy importante que desarrolló hace algunos años María Teresa Sirvent para pensar en las relaciones entre educación formal y no formal es el de «experiencias educativas con diferente grado de formalización»; en vez de pensar en un sistema con sectores, fragmentado, incomunicado, se invita a pensar en un sujeto que tiene derechos y cómo el sistema garantiza o genera las condiciones para que ese derecho se cumpla. También, pensar la educación y la sociedad como sistemas de aprendizaje que generan en los sujetos esta capacidad de «aprender a aprender siempre». En ese sentido, me encanta esta imagen de *Aprender siempre* porque va, justamente, en esa línea. Es decir, esta capacidad de *Aprender siempre* que se instala en la vida de los sujetos y no culmina en un tramo etario específico o cuando se alcanzó la escolaridad obligatoria.

Para la educación permanente tenemos algunas áreas de acción o de intervención y algunas tensiones que nos ayudan a entender el campo y su complejidad: a) lo relativo a la terminalidad de la educación obligatoria, b) la alfabetización, c) la acreditación de saberes, d) la formación en sentido amplio, que quedó evidenciado en el video del PAS. Tenemos desafíos de articulación y de coordinación, es decir, necesitamos coordinar políticas y el foco es que queremos acciones integrales. Es bastante complicado de generar porque los Estados no tienen desarrolladas las capacidades para hacerlo y se dan superposiciones, y muchas veces estas experiencias han sido caracterizadas o catalogadas con el nombre de «periféricas», «residuales», de «baja calidad», de «segunda oportunidad» ...No creo que necesariamente sean de «baja calidad», pero digamos que hay todo un desafío en términos de institucionalidad e interrelación entre estas experiencias y el sistema formal.

Cuando hablamos de educación en nuestros países y en nuestra época no podemos omitir el término «inclusión», un «concepto estelar», como expresa Cecilia Braslavsky en contraposición a los «conceptos controversiales». Los conceptos estelares son aquellos que están instalados, que se repiten frecuentemente en discursos y en prácticas y la «inclusión» es uno de ellos. Pero, hay otros conceptos que son controversiales, sobre los cuales no hay acuerdo respecto de su definición/uso. Cuando hablamos de «inclusión» me gusta decir que incluir es garantizar que todos aprendan, y eso tiene una dimensión individual y social que significa dar a cada uno lo que por derecho le corresponde y contribuir a que se haga responsable de su aprendizaje, trascender la noción de integración

y alojar objetiva y socialmente al otro y a los otros, y allí existe una distinción entre «integración» e «inclusión». La «integración» es un proceso a través del cual se reconoce al sujeto dentro de una experiencia educativa, pero no se lo aloja subjetivamente. ¿Qué quiere decir alojarlo subjetivamente? Significa reconocer todo lo que el individuo «trae» (y no trae) y generar condiciones, dispositivos de aprendizaje y de enseñanza que garanticen los derechos. A eso le llamamos «gestionar la inclusión», crear condiciones de posibilidad, con el otro y desde el otro. Cuando hablamos de la gestión de una práctica educativa nos estamos refiriendo a la manera en que generamos condiciones para que el aprendizaje suceda, porque el derecho a la educación es el derecho a aprender; es el derecho a estar en una institución educativa, pero a permanecer y a egresar con calidad. También, considerar diferentes tipos de trayectorias y recorridos de los estudiantes, dado que todos los seres humanos estamos «programados para aprender» y señalamos esa característica antropológica y epistemológica que nos hace y que nos reconoce como curiosos, capaces de investigar y de interesarnos por aquello que nos motiva y nos interpela. Incluir implica considerar no solo lo socioeconómico, sino también otras variables y situaciones desafían a los procesos de inclusión en la praxis educativa. ¿Desde dónde entiendo el concepto de praxis educativa? En el libro que se llama *Política y educación*, en el capítulo «Educación y Participación Comunitaria», Freire dice: «La práctica educativa es una práctica social» y esa práctica social, para que sea educativa, tiene que tener: a) Sujetos, y en la concepción freiriana de sujeto, los sujetos son los que enseñando aprenden y los que aprendiendo enseñan; b) Objetos de conocimiento: contenidos, conocimientos; c) Métodos: de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y d) Objetivos: mediatos e inmediatos. Eso en un contexto. Por eso, cuando Freire expresa: «Ya nadie educa a nadie y nadie se educa solo, sino que los hombres nos educamos mutuamente y el mundo es el mediador», es ese contexto, caracterizado por el lenguaje como principal mediador cultural el que posibilita y configura el aprendizaje y su desarrollo.

¿Cómo entendemos un contexto de aprendizaje? En este Seminario se habló mucho de los «contextos» y yo remito a las teorías contextualistas del aprendizaje y la psicología cultural. Recomendando a un autor, por si alguien está interesado particularmente en esos temas, llamado Michael Cole. Este autor busca el origen etimológico de la palabra «contexto» y lo encuentra en el latín, que lo define como «entrelazar». Les voy a contar tres acepciones diferentes del término contexto, pero que nos pueden ayudar a pensar en lo educativo y cómo generar un aprendizaje relevante o significativo. El «contexto» se define como un enlace unificador entre categorías analíticas que refieren a acontecimientos macro y microsociológicos. Es decir, lo que sucede en la experiencia educativa tiene que ver con el afuera y con otras cuestiones que se manifiestan en esta, pero tienen que ver con una «cuestión

mayor». Es lo que rodea y se hace presente (o no) en el momento del aprendizaje. Por eso, decimos que el aprendizaje es un proceso situado (en contexto) que guarda relaciones de continuidad y discontinuidad con la situación de la cual forma parte y lo sostiene. Por ejemplo, si reconocemos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un elemento clave para la construcción del ciudadano del siglo XXI y nuestras prácticas educativas no lo integran, hay una relación de discontinuidad entre lo que sucede en el aula (o espacio físico de aprendizaje) y lo que sucede en el afuera, en definitiva, entre lo que sucede y lo que tenemos como imagen objetivo o fin en mente del sujeto o de la formación para el siglo XXI. Pero, también hay relaciones de continuidad cuando reconozco los intereses del otro, cuando sé quién es el que viene, cuando le pregunto qué le interesa, qué sabe, qué le gusta hacer y saber. De alguna manera me está posicionando en un conocimiento acerca de él, de su historia y su realidad que no me aleja del currículum o de lo que tengo que hacer, sino que más bien problematiza y enriquece mi práctica. Decimos que la escuela es un contexto específico de aprendizaje que construyó sus reglas, el modo de organizarse, sus tiempos, que determina cuál es el saber socialmente válido, pero es un contexto específico de aprendizaje y hay otros. Lo interesante es ver cómo estos contextos dialogan y se enriquecen. Antes de entrar a definiciones de contexto, un tema muy importante que está presente en programas como el PAS es la noción de «territorio». Lo entendemos como ese espacio real y simbólico en el cual las políticas no solo aterrizan, sino que se modelan. Los gobernantes tienen la potestad de decidir qué políticas entran en la agenda para resolver determinados problemas, pero la política como tal se termina de modelar en el territorio. Decimos que el territorio es el soporte material y simbólico de la vida humana, a la vez que es resultado de una red de relaciones entre actores y entre estos y el espacio. Es el resultado de una forma singular de apropiación, transformación y valoración material y simbólica de un hábitat o un espacio geográfico. La educación es un derecho condicionado por múltiples relaciones y procesos territoriales condicionado por la distribución socio-espacial de la oferta. Nuestros sistemas educativos, en América Latina, están fuertemente segmentados y fragmentados. Esto quiere decir que tenemos ofertas educativas que están localizadas en determinados lugares y no en otros y cuyas localizaciones se vinculan con la calidad o los resultados que evidencian en función de cómo se configuran. Ahora, el riesgo es creer que el problema es el territorio o quienes lo habitan, cuando en realidad la pregunta tendría que ir a visualizar cómo fortalecer las políticas públicas allí.

Para avanzar un poco más en la definición de contexto quiero acercar tres acepciones que las teorías contextualistas realizan para entender y definir el concepto.

Por un lado, el «contexto de aprendizaje como aquello que rodea o limita», y tenemos la imagen de las muñecas rusas. La relación del aprendizaje con el contexto adquiere la característica de influencia de una sobre otra. O sea, se integra al sujeto que participa de una experiencia educativa, pero no se lo incluye totalmente. Se lo reconoce como importante en el proceso educativo, pero no hay una inclusión «real», «subjética» de su situación como sujeto que aprende. Por ejemplo, una adolescente mamá puede estar con su hijo en clase, pero no se prevé un espacio específico de aprendizaje o para garantizar el derecho de ese niño a la educación. Es un ejemplo, podría haber varios... se reconoce a ese sujeto con esa realidad o con esa situación y se lo integra, pero no hay un andamiaje institucional y organizacional para dar respuesta, por ejemplo, al derecho a la educación de ese niño. La imagen de Francisco Tonucci nos habla de cómo muchas veces los intereses de la escuela y los aprendizajes están disociados de los intereses de los niños, adolescentes o jóvenes. Seguramente, muchos de ustedes conocen la imagen de una maestra que está pensando en letras y en números (con una representación de lo que son las letras y los números) y un niño que está llegando a la escuela pensando en otras cosas (en juegos y juguetes, en actividades físicas). Esto no le quita el valor a la escuela, no desmerece la labor de las maestras y los maestros; es una provocación para pensar de qué modo el mundo, el adentro y el afuera de una experiencia educativa se vinculan. Pero, ¿cuál es la razón por la que deben integrarse? Porque genera un aprendizaje más significativo y más relevante, ese es el argumento central; una pedagogía con sabor/saber a vida.

La segunda acepción del término contexto refiere a «aquello que contiene», no hay relaciones entre el adentro y el afuera. Esta es la segunda definición o acepción de contexto. La imagen podría ser la de una «olla», recibe a los estudiantes que participan de una experiencia educativa pero no hay mayores relaciones con el afuera de la escuela y el aprendizaje es individual, aislado. Hay una contraposición entre saberes escolares y saberes cotidianos y populares. Podemos citar una investigación muy interesante, para quienes quieren bucear en literatura, que se titula *En la calle 10, en la Escuela 0*; se hizo con chicos de favelas de Río de Janeiro y se concluyó, entre otras cosas, que podían realizar operaciones lógico-formales en la calle a partir del manejo de dinero, pero no podían resolver operaciones lógico-formales en la escuela. ¿Por qué? Porque la actividad que les proponía la escuela, el aprendizaje, no tenía que ver con su contexto y con su realidad, con el uso cotidiano y situado de las operaciones y del dinero. De eso hablamos cuando nos referimos a un contexto que contiene, es decir, que no tiene relación con el afuera. Como toda caracterización, nos ayuda a entender la realidad y también es una caricatura algo injusta, pero nos ayuda a ejemplificar para argumentar esta acepción de contexto y del territorio en una práctica educativa.

La tercera acepción de contexto es la que más me interesa destacar, es el contexto como trama (con la imagen de red); es entender al otro y alojarlo subjetivamente, es favorecer y generar condiciones para que sucedan la escolarización y el derecho a la educación. Está demostrado que, muchas veces, los, entre comillas, «fracasos escolares», no tienen tanto que ver con los déficits de los niños, adolescentes o jóvenes o con la «escasa inteligencia», sino con las condiciones de escolarización que las instituciones proveen, o no, para que ese aprendizaje suceda. Un contexto como trama guarda relaciones de inherencia entre el adentro y el afuera de la escuela, favorece la inclusión más que la integración, pero siempre que vincule objetivos, objetos de conocimiento, sujetos, métodos, reglas, división del trabajo y artefactos de mediación cultural como el lenguaje. Sabemos por experiencia que es distinto manejar (o no) determinados códigos del lenguaje con personas que llegan a las experiencias educativas. Sabemos cuánto nos «acerca a» o cuánto «nos aleja de» manejar determinados códigos o aprenderlos si no somos (de) o no pertenecemos (a) una comunidad. ¿Por qué? Porque el lenguaje es el principal mediador cultural y si nosotros no lo manejamos en sentido amplio y con todas las variables y distinciones que tiene nos estamos olvidando de una parte importante para promover la inclusión. En esta definición de contexto como trama, o aquello que entrelaza, la relación aprendizaje-contexto adquiere características de inherencia. Por ejemplo, la situación de la mamá adolescente en un contexto como trama se evidencia en decisiones institucionales que organizan y administran los medios para que esa mamá, que llega con su hijo, pueda tener garantizado el derecho a la educación en ella, pero también en su niño.

Rescatando algunas cosas que ustedes respondieron en el formulario que les envié previamente acerca de cuándo una **práctica educativa es relevante**, mencionaron que es relevante cuando:

- Abre nuevos horizontes.
- Es una práctica y no una mera clase dictada.
- Logra despertar el interés del alumno, consolidando su compromiso con el conocimiento y potenciando sinérgicamente a cada uno a través de un trabajo productivo.
- Tiene sentido para todos los involucrados y los transforma.
- El estudiante adquiere algún conocimiento, competencia que no tenía previamente.
- Se inicia con una investigación por parte de los estudiantes.
- Es inspiradora, permite crear, expresar y añade propuestas teniendo en cuenta las diferencias de cada contexto.

- Tiene en cuenta la otredad y por tanto su historia y contextos, sus intereses.
- Facilita herramientas o espacios de construcción para los sujetos en pos del desarrollo y la autogestión.
- Pone en juego los sueños colectivos.
- Es un momento de construcción colectiva, donde lo relativo aflora y abre las posibilidades de nuevo aprendizaje.
- Genera el deseo fermental de aprender y conocer más.

Me gusta mucho la imagen del corazón del Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (UCA, Argentina) para identificar cómo diseñar una propuesta de aprendizaje sobre una base conceptual que genere experiencias educativas relevantes, que reconozca que se aprende haciendo y que eso supone realizar desempeños que generan evidencias de aprendizaje. Se diseña una actividad a través de la cual se genera una evidencia que muestra el grado o el nivel de avance de ese aprendizaje de ese estudiante, pero de un grupo clase. En esa secuencia, el docente diseña, orienta, evalúa, retroalimenta, facilita y el alumno realiza, pero también se autoevalúa, reflexiona, va mirando hasta dónde fue alcanzado lo que se (le) propuso lograr y hasta dónde no. En ese modelo de aprendizaje, de planificación y de evaluación es muy importante esta última como instancia de aprendizaje porque hay retroalimentaciones constructivas periódicas (no solo al final) y autoevaluaciones constructivas. Estos enfoques de aprendizaje adscriben al modelo didáctico centrado en el alumno. O sea, más importante que estar pensando en la enseñanza es estar pensando en el que aprende y en qué está aprendiendo el que aprende.

El título de la conversación de hoy se refiere a indicadores y evidencias de un aprendizaje significativo y situado y lo haremos desde tres grandes niveles: el *aula* (dimensión pedagógica, el conocimiento que se transmite), el nivel organizacional, porque también hay una *institución* que tiene que generar decisiones que hagan posible que eso suceda, y el *sistema*. Voy a presentar algunas categorías para cada uno de estos tres grandes niveles de desagregación de lo educativo y algunos indicadores a través de los cuales podríamos levantar información para identificar si este aprendizaje está siendo significativo.

Un *aprendizaje* es significativo si reconoce diferentes etapas y edades, y eso tiene un correlato en distintos diseños de actividades. Como indicadores, actividades de enseñanza diferenciadas por edad, organización de los tiempos según duración de la atención o la edad, responsabilidades diferentes asignadas según la edad. Se aprende de diversos modos, durante toda la vida y en todas partes, dentro y fuera de la escuela. Los indicadores para esa categoría tienen en cuenta los aprendizajes previos de

los alumnos, se valoran aprendizajes fuera de la escuela. Se reconocen y desarrollan múltiples inteligencias, en las actividades de enseñanza se contemplan varias puertas de entrada al conocimiento, varios lenguajes, se evalúan competencias referidas a los diferentes tipos de inteligencia. El estudiante tiene un rol activo y es un sujeto autónomo que construye. Los estudiantes conocen las metas a lograr, hay metacognición, se ofrecen diferentes opciones a los alumnos. Abro un paréntesis para contar una breve anécdota: mi sobrina, que este año cumple 15 años, me contó que en un liceo de Montevideo le preguntó a la profesora de historia por qué le había puesto la nota que tenía. La profesora le respondió que ella no le daba razones. Podemos tener muchas cosas para analizar. A veces, el ejemplo contado de manera sintética puede perder detalles o ser injusto, pero voy al corazón de la historia, que tiene que ver con los criterios de evaluación y qué claridad (o no) tienen frente al otro, con la consiguiente referencia al componente ético y de responsabilidad también. El **aprendizaje es relevante para las personas jóvenes y adultas** cuando se sitúa una práctica educativa que (estas son otras respuestas ustedes brindaron y que yo sintetice para esta presentación):

- Ofrece oportunidades de negociación de sentidos e incluye la participación de los sujetos.
- Tiene en cuenta sus intereses, necesidades y saberes.
- Abre posibilidades de ver la realidad, integrando pensar y sentir.
- Posibilita que todos los participantes, los participantes, sean escuchados.
- Respeta la diversidad de trayectorias y sus procesos de aprendizaje.
- Reconoce e integra experiencias y aprendizajes que ya tiene el aprendiz, con nuevos elementos útiles y significativos para su desarrollo.
- Mejora su capacidad de búsqueda y manejo de la información para seguir aprendiendo.
- Remite a sus contextos inmediatos.
- Involucra integralmente al sujeto pedagógico, sobre todo sus necesidades emocionales.
- La intencionalidad educativa está íntimamente ligada a una necesidad vital del sujeto y está pensada desde el propósito de construir subjetividad contextualizada y pensada desde la inclusión.

Todo el material producido por ustedes al responder este formulario es muy interesante y se puede continuar trabajando. La **enseñanza es relevante para las personas jóvenes y adultas** cuando se sitúa una práctica educativa que trabaja desde proyectos flexibles que atienden a la heterogeneidad; planifica actividades dife-

rentes según intereses o necesidades de los estudiantes; brinda diferentes opciones de profundización; modifica la planificación de quien enseña; reconoce dificultades y circunstancias de los estudiantes; crea diferentes entornos de aprendizaje y variados tipos de comunicación; reduce el espacio de la explicación frontal del docente (dar una clase); promueve el trabajo en equipo y el trabajo entre educadores; organiza entornos diferenciados para promover diferentes actividades de aprendizaje; organiza la enseñanza por proyectos; trabaja interdisciplinariamente para garantizar y promover ese aprendizaje; evalúa y retroalimenta y abre el aula al exterior, vinculándose con experiencias del afuera y teniendo claras las metas a lograr y múltiples dispositivos de evaluación (por ejemplo: evaluación entre pares); está abierta a la comunidad y la comunidad retroalimenta a la institución y la experiencia educativa.

Cuando hablamos del *conocimiento*, lo que ustedes respondieron es que es **relevante en la experiencia educativa de personas jóvenes y adultas** cuando:

- Promueve la construcción de vínculos.
- Toma en cuenta las dificultades que presenta la cotidianidad del sujeto.
- Tiene como ingrediente fundamental las necesidades contextualizadas de la persona.
- Observa y adapta la propuesta en función de cómo participan las personas.
- Se interesa en quiénes participan.
- Genera motivación y participación de las personas jóvenes y adultas.
- Estimula, entusiasma y genera ganas de conocer, de aprender a aprender.
- Asume a los sujetos con identidad propia, contemplando su cultura y su contexto.
- Promueve el cuestionamiento y la crítica reflexiva de lo que se nos da por supuesto.
- Prioriza la escucha y el conocimiento del otro, respetando aspectos culturales, políticos, psicológicos y socioeconómicos.
- No infantiliza.
- Se entiende como una práctica liberadora, transformadora, del entramado que opera lo social y político de una sociedad y cultura que está permanente en cambio.
- Son las personas las que lo construyen.
- Da apertura a distintos saberes.
- Reconoce que todos tienen un saber y un conocimiento para transmitir y se muestra útil y valioso para quienes lo intercambian.
- Se concibe dentro de un marco de construcción y no es una mera transmisión.

- Se plantea como abierto y en permanente cambio.
- No es entendido como un relato apagado y habilita la pluralidad de pensamiento.
- Puede que sea relevante si tiene relación con su realidad, pero también puede ser relevante cuando es un conocimiento novedoso que posibilita nuevos horizontes.

Con relación a la última respuesta, hago un pequeño comentario: hace unos años, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR participé en la escritura de un libro coordinado por Pablo Martinis que tiene un título que me parece muy potente y hermoso: *Pensar la escuela más allá del contexto*; se vincula con la forma en que el conocimiento de la vida cotidiana es muy importante como punto de partida del aprendizaje, pero también es muy importante aquel conocimiento que no refiere tanto a la vida cotidiana. ¿Por qué? Porque, como dice un pedagogo argentino (Antelo), a la educación le importa lo que somos, pero más le importa lo que podemos ser. En ese sentido, es muy importante el contacto con la realidad y con el contexto como punto de partida, pero también dar un salto hacia otros horizontes y contextos. El conocimiento se sustenta en un saber complejo que reconoce lo provisorio, las dificultades, el azar, las probabilidades... es un saber que se compromete con la acción. Esto tiene un componente ético y la necesidad de generar actividades de aprendizaje auténticas. Eso significa actividades de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación que tienen que ver con la vida cotidiana de los que aprenden. Entonces, el conocimiento refiere a prácticas diversas y lo pueden visualizar como herramienta para la vida en el mediano y corto plazo, deviene en herramienta de transformación de aquello que desea transformar, puede ser rápidamente utilizado y aplicarse para solucionar o morigerar problema, les moviliza algo de su identidad, genera alguna transformación en su vida, se reconoce su carácter provisorio y cuestiona la realidad.

En ese sentido, necesitamos una *escuela, una organización escolar*, una institución que soporte un modelo de aprendizaje y de enseñanza que vaya en esa dirección, con un liderazgo democrático del aprendizaje basado en evidencias, y con un trabajo de equipo y colaborativo. Hablamos de entornos de aprendizaje donde todos enseñen a todos, donde pueda haber tutorías, coevaluación, evaluación de pares, aprendizajes de alumnos o estudiantes que están más avanzados y enseñen a otros y de aprendizaje mediado dentro y fuera del horario de clase, tiempos flexibles y espacios variados.

El último punto es el *sistema educativo*, y decimos que garantiza el derecho a la educación en personas jóvenes y adultas si, según sus respuestas:

- Ofrece diversos recorridos y los acredita.
- Está alineado con las necesidades y características de la sociedad en que está enfocado y tiene en cuenta su historia. (Son los vínculos entre lo formal, lo no formal y lo informal, y cómo la acreditación de determinados saberes, aprendizajes, es una cuestión clave muy importante).
- Establece puentes entre los subsistemas, de un modo tal que el estudiante joven, adulto...puede dirigir sus procesos y recorridos formativos (en tiempos de cambio los sistemas estancos o incomunicados son un obstáculo).
- Contempla la diversidad de personas y modos de acceso al conocimiento.
- Todos los objetos de enseñanza coordinan, integran y proyectan situaciones de aprendizaje.
- Brinda a las personas la posibilidad de ser parte de ese sistema.
- Atiende a las diferencias como sistema, no segmentado, contempla a todas las personas.
- Se adapta a sus tiempos, valora sus saberes.
- Crea políticas públicas para el aprendizaje permanente.
- Permite autonomía docente suficiente para alterar los formatos escolares.
- Ofrece diversidad de oportunidades y alternativas.
- Construye subjetividad.
- Es inclusiva y abarca lo multicultural.
- Es participativo e integral.

Para finalizar, me gustaría presentar algunos analizadores como referencia para identificar un sistema educativo «tradicional» (sin que lo tradicional tenga una connotación negativa) y un sistema «emergente», que creemos que necesita el siglo XXI. Como analizadores en términos de contenido y a nivel pedagógico, en vez de pensar en una ciencia positiva (o pensamiento lineal), un pensamiento complejo. En vez de un pensamiento débil, un pensamiento significativo que promueva la comprensión y, en vez de un modelo único de transmisión, una mezcla de experiencias para el aprendizaje (una herramienta operativa de ayuda al docente y para el aprendizaje complejo). Esto requiere determinadas reglas y organización de la institución y del espacio para que sea posible la diferenciación, pensar más en lo individual que en lo colectivo en formatos flexibles y en la presencialidad como aspecto relativo. Es muy importante la presencia del docente y del educador, pero también es muy importante la utilización de otras estrategias o posibilidades que favorezcan el desarrollo de otros modos de organizarse y hacer educación y escuela.

Dejo planteados algunos desafíos. Por un lado, el derecho a la educación se alcanza cuando se garantiza la escolaridad obligatoria y esta es de calidad; por supuesto, todos tienen que alcanzarlo. Pero, también hay un derecho a la educación que se debe continuar, o que se debe garantizar a lo largo de toda la vida, y tiene que ver con algo más que eso; una vez que eso se logró, hacer que siga sucediendo. Por otro lado, pensar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde una lógica de coordinación para la integralidad. Como tercera cuestión, instalar en la agenda la relevancia del tema de la educación permanente de personas jóvenes y adultas y el aprendizaje para toda la vida. Unido a ello, y como cuarta cuestión, continuar avanzado en investigaciones y evaluaciones de políticas: planes, programas y proyectos (¿qué brindan estas experiencias?, ¿qué producen pedagógicamente y en términos de aprendizaje?, ¿a cuántos sujetos alcanzan?). En definitiva, y como última cuestión, pensar los sistemas educativos como sistemas múltiples de aprendizaje que promuevan el aprender a aprender siempre; construir las condiciones para que la justicia suceda en términos de condiciones que posibilitan derechos.

Muchas gracias.

Aprender transitando la disidencia

Entrevistador: Mateo Magnone

Josefina González. Activista trans. Lic.^a en Ciencias de la Comunicación de la UDELAR, Técnica de la División de DD.HH. de la Dirección Nacional de promoción sociocultural del Ministerio de Desarrollo Social.

El título se vincula con las construcciones sexogenéricas identitarias y con lo que aporta la cultura trans a nuestro sistema. Vivimos en un paradigma de lo binario, una cultura occidental judeocristiana que otorga dos únicas posibilidades. Las construcciones sexoidentitarias disidentes acercan otra mirada y la posibilidad de las personas de transitar en el género, así como transitamos en la vida. Es la posibilidad de no estancarse, de no ser encapsulada o traída de los pelos a una categoría.

Las categorías son necesarias para ordenarnos en el pensamiento y en la práctica social y política. El problema se encuentra en que a algunas subjetividades se las castiga y provoca sufrimiento el hecho de no poder ser. Nada más ni nada menos

que no poder ser, ese fue el sentido de la campaña de lucha por la ley integral para personas trans.

Soy una voz colectiva sin perder mi individualidad. En este contexto histórico, social, cultural y político necesitamos construir esa voz colectiva. Por ello, creo que transitar la disidencia tiene que ver con esa posibilidad de transitar lo no hegemónico, lo no impuesto, lo no obligatorio. Transitar otra posibilidad de ser.

El desafío de construir identidad trans

En los noventa y principios del 2000 era impensable encontrar referencias, somos las primeras en muchas cosas, yo soy la primera Licenciada trans en Ciencias de la Comunicación. Estamos abriendo puertas y un camino que antes era impensado, por lo cual el gran debe en ese tiempo era no contar con personas trans para referenciarnos. El proceso es muy solitario y está bueno remarcarlo, porque para las personas cisgénero es mucho más fácil la construcción porque tienen muchas referencias. En esos años, al transitar la calle, veía de noche, a veces, a mis compañeras. Resultaba un gran problema a la hora de construir subjetividad, emociones, en referencia a una otredad que tuviera características similares a las mías, que se pareciera a mí, que transitará o le pasará lo que me pasaba.

Decidí estudiar comunicación porque es una herramienta muy amplia que practicamos todo el tiempo, pero, sobre todo, la comunicación es lenguaje. Nosotros no tenemos representación, ni siquiera en el lenguaje de las personas cisgénero o de este sistema heteronormativo, y creo que tenemos ahí un campo fuerte, fértil, para introducirnos y trabajar en lo que reproduce la comunicación, lo que construye, lo que referencia, los sujetos que valida, los sujetos que no valida; sobre todo, me interesa la construcción de sujetos.

Educación formal

Con relación a mi individualidad y tránsito por la educación, nací y me crié en San Carlos, una ciudad muy bella y con una mentalidad profundamente de pueblo. Fui a la escuela en mi barrio, catalogado por la policía como zona roja, y no era un lugar muy fácil para criarse. Es muy complejo hacer un análisis de las construcciones de identidades a la luz de los tránsitos educativos porque, en realidad, yo no sabía en ese momento quién iba a ser, me estaba construyendo.

Estoy hablando de los años noventa, de un lugar en el interior del país y de un pueblo en particular. Hemos caminado mucho, ha pasado mucha agua bajo el puente y quizás tengamos una apertura y una predisposición a entender o a analizar ciertas situaciones. En primaria, la principal dificultad fue no encontrar referencias, otras

personas que tuvieran una construcción sexoidentitaria disidente. Uno de los grandes quiebres y desilusiones que tuve en primaria fue cuando una maestra llamó a mi madre, estaba en cuarto año, y le dijo que cuando pasaba al pizarrón tenía gestos amanerados y debía ir al psicólogo.

Cuando mi madre me lo comunicó entendí y dije: «Esta señora se está metiendo conmigo». No me estaba aceptando tal cual era, estaba imponiendo sobre mí una mirada totalmente despectiva y prejuiciosa.

A partir de ese momento entendí que iba a tener que transitar por un sistema educativo que no me reconocía, que me negaba, que no estaba preparado para mí ni para mi tránsito, que, de alguna manera, establecía ordenes, categorías, normalizaciones a ciertos cuerpos, a ciertas subjetividades, desconocía unas, reconocía otras y me iba a colocar siempre en un lugar de la periferia o de los márgenes.

En ese momento, mi análisis no era tan profundo, pero sí me daba cuenta que algo estaba muy mal, que yo no era una persona querida o aceptada. Lo veía en los gestos, en las miradas de los maestros, en los comentarios, a veces cuchicheaban y me miraban en el patio.

Comencé la Facultad en el año 2006 cuando vine de mi pueblo, la orientación que elegí es educativa comunitaria porque me interesa trabajar y abordar la construcción de lo posible, de otras miradas e introducir esta variable con perspectiva de lo disidente. Toda mi vida ha sido una construcción política porque mi identidad es profundamente política, en la medida que nuestro sistema continúe oprimiendo y negando, invisibilizando y asesinando y, hasta que no deje de pasar eso, nuestras identidades van a ser políticas. En este sentido, mi trabajo y pensamiento son necesariamente políticos, y entiendo a la comunicación como una herramienta necesaria para construir referencia, lenguaje y sujeto. Hablo de disidencia y no de diversidad porque esta abarca otras cuestiones que no tienen que ver con lo trans. Al hablar de la disidencia hablo de discutirnos, de disputarle al mundo algo que está tan naturalizado que creemos que es lo normal y me interesa trabajar desde ahí.

Se abren otras puertas a partir de ser Licenciada, aunque soy bastante crítica con eso y apuesto a otras construcciones posibles, a disputar otras cosas a la academia y no solamente en la producción o en la reproducción de los saberes y del conocimiento, sino también en disputar o aportar construcciones de tipo colectivas. La academia genera algo muy individual, quién es el mejor o la mejor, quién tiene más investigación, quién tiene más grado, etc.

Por otra parte, vemos la posibilidad de generar colectivos de investigación. Soy consciente de que soy testimonio vivo del hecho de que no todo el mundo puede llegar a esos lugares. El título suma como un logro personal, pero lo veo como un hecho

político por ser la primera en mi disciplina y tengo el desafío de seguir abriendo puertas para que otras como yo puedan llegar y puedan verme como referente, y que no les falte lo que me faltó a mí. El desafío es aportar algo a la academia, a nuestra sociedad, a nuestra cultura desde mi lugar para lograr transformaciones en prácticas cotidianas y que se transformen en fuente de oportunidades.

La Facultad insumió 13 años de trayectoria porque la abandoné muchísimas veces y no porque quise. La abandoné porque no podía conmigo, no podía con ella y no podía con el sistema. Esto da cuenta de lo que significa vivir en nuestra sociedad con una identidad que no es comprendida, que no es del todo aceptada gracias a preceptos normalizadores que se introyectan desde que somos muy pequeñas.

Tengo intención de vincularme más profundamente con la Facultad, estoy pensando en la necesidad de alterar la currícula formal porque al sistema hay que construirlo también desde adentro. Estoy convencida de la necesidad de construir currícula y formación en temas de disidencia con relación al movimiento social que le ha aportado tanto a nuestra sociedad y a nuestra cultura.

En todo mi tránsito por todo el sistema educativo formal jamás se me nombró en ninguna clase de ninguna cátedra y lo que no se nombra, no existe. Yo sentía que no existía. El desafío es construir formación, currícula, asignaturas que cuenten, que digan, que enmarquen, que contextualicen, que teoricen sobre eso también, porque tiene que haber nombramiento, visibilización, reconocimiento, legitimación y habilitación. Si queremos realmente transformar el sistema educativo tenemos que empezar a incluir los temas, amparadas, amparados, resguardados, resguardadas, respaldados en la normativa nacional, la ley de educación. Es necesario hablar porque lo que no se dice, lo que no se nombra, no existe y eso impacta directamente sobre las personas que estamos formando.

Es preciso incluir en la formación otras miradas, otras teorías que hablen del posgénero, trabajar lo trans como aporte a la cultura. También tenemos una cultura que el resto de la gente no conoce porque no hemos tenido posibilidad de compartir. Nos siguen matando, nos seguimos muriendo... hasta que eso no se modifique no vamos a lograr ese diálogo. Hemos aprendido a protegernos entre nosotras, tenemos nuestro propio lenguaje, contextualizaciones y significaciones.

La infraestructura también es importante. Algo que quizás es muy obvio para todos, pero no para nosotras, tiene que ver con los baños. Esos lugares tan delimitados y sesgados, provocan situaciones violentas. Si bien no tuve grandes problemas me acuerdo que, cuando en Facultad entraba al baño de mujeres, que era el baño que me correspondía porque habito una identidad femenina, había mujeres que me miraban desaprobándome y eso era violento. La institucionalidad no tra-

baja esto porque no lo ve. Creo que nuestro trabajo es destapar ese velo para decir que está pasando esto y que es preciso abordar de manera seria. No solamente nos cercenan la negación y la invisibilización de las identidades trans, sino que cercena a todos porque no tienen la posibilidad de la diversidad que devuelve otras posibilidades de ser.

Llegar a viejas

Históricamente, nos hemos construido en la clandestinidad y en los márgenes de la legalidad. No solamente está la sanción social por ser quién eres, sino también cuando se incurre en algo y se castiga. Es necesario hacer un análisis esto para acompañar a las personas en esos tránsitos que son bastante oscuros y duros.

En Latinoamérica, la expectativa de vida es de 35 o 40 años, estamos hablando de una expectativa de vida del siglo xv, siglo xvi. Se relaciona con el escaso desarrollo, las pocas posibilidades y oportunidades, con el castigo, la violencia, con los márgenes de la legalidad y la clandestinidad. Esto hace que no logremos envejecer y tenemos que lograr llegar a viejas.

Tenemos que trabajar, construir y transformar para habilitar esa posibilidad en las identidades trans, sobre todo en las mujeres trans que hemos sido las que históricamente hemos puesto el cuerpo y la cara. Hemos sido las que hemos ido al frente en la lucha por un tema que no tengo que explicar mucho: vivimos en un sistema bastante patriarcal y marchista. Las familias reproducen esos cánones, esas normas sociales a la interna y por eso es que las mujeres trans, por lo general, somos expulsadas de nuestros hogares. Las masculinidades trans son muy recientes en nuestra historia, en nuestra contemporaneidad y están recién siendo visibles.

Las familias sobreprotegen a los cuerpos feminizados, los esconden, los guardan. Somos bastante desertoras con el sistema, es como ganar la lotería y devolver el billete porque, claro, se nace varón y se quieren construir como mujeres. Ese análisis hay que hacerlo porque nos castigan por devolver el billete, no nos interesa ser varones.

Hemos generado la comunidad en los márgenes, en alianza con las putas, con las disidencias, con los chorros, con todo lo que es ilegal, por eso es que nos ganamos más billetes para el castigo.

Volver al liceo

Me llamó un grupo de alumnas de quinto año de humanístico porque tenían temas para investigar y decidieron hacerlo sobre diversidad. Me llamaron al liceo, un liceo del que me había ido muy mal y del que guardaba todavía muchos recuerdos dolorosos, ataques físicos y verbales. Cuando me ofrecieron la invitación pensé: ¿Qué

hago?, porque para mí iba a ser un doble proceso, no solamente poner mi cara, mi cuerpo y hablar a un montón de adolescentes, sino que también estaba en juego el poder habilitar la posibilidad de reconciliarme con esa institución. Fue dura la decisión, me tomé unos días y al final volví, fui.

Las gurisas, los gurises, unos genios... Fui al salón de actos de mi liceo, estaba lleno de adolescentes, lleno. Me escucharon con mucho respeto, me hicieron algunas preguntas también, tuvimos un intercambio. Preguntas fuertes, porque los adolescentes no te preguntan qué color te gusta, te preguntan si algún día pensaste en matarte. Cosas muy directas y no tienen muchas vueltas.

La verdad, fue una jornada muy linda, me entregaron un cuadro de reconocimiento que versaba algo como que si el mundo sufriera las transformaciones necesarias todos seríamos un poco más felices. Había algún que otro docente de mi época, estaba mi profesora de educación cívica y me pidió disculpas públicamente. Le dije que entendía, porque las instituciones no tienen las herramientas, formación, capacidad para pararse en esos lugares. Transitamos un proceso necesario y estamos transformando algunas cuestiones, incluyendo la institucionalidad de nuestro país y, por ejemplo, la posibilidad de habilitar espacios amigables, continentadores, que abracen a las niñeces. Como dice la activista poeta, traba argentina, Susy Shock, se trata de poder respetar las niñeces, de leerles las alas. ¿Qué quiere decir esto? Es ver en qué puede transformar o en quién puede transformarse esa niñez, qué sueños puede tener, qué tránsitos va a tener. Es grave para la niñez que la institucionalidad no pueda leer sus alas, sus sueños, no pueda leer su posibilidad de construirse, su posibilidad de crecer libremente.

Conectando escenarios: intervenciones artísticas en el Seminario

Teatro del Oprimido-FIC

Teatro del Oprimido es un grupo de estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de información y comunicación. Acabamos de terminar un curso de la unidad curricular llamada *Teatro del Oprimido*, que se encuentra en comunicación educativa y comunitaria. En este marco, ofrecimos la posibilidad de participar en esta actividad como propuesta experimental educativa y de intervención en este Seminario. La metodología que aprendimos a través de esa materia trata de cómo se trabaja

a través de las artes, las opresiones en las relaciones más cotidianas, en los vínculos y también en esas relaciones de poder que se dan en la vida. La metodología propone hacer este tipo de intervenciones, nuestra intención era provocar una reflexión en la gente, en los espectadores. El autor de esta corriente artística expresa que todos somos espectadores, que estamos actuando y ocupando distintos roles en función de las relaciones que tenemos. A título personal, me parece importante cuestionar y reflexionar sobre cómo nos paramos desde la educación no formal, que es de lo que se está hablando acá, o hasta dónde no reproducimos parte de lo que aprendimos en la educación formal, académica.

Augusto Boal es el creador de esta corriente, una continuación de la línea de Paulo Freire. Se ensaya la transformación de las relaciones sociales a través de una práctica escénica y se crea un espacio escénico que, en nuestro caso, es en la clase, pero ahora decidimos sacarlo afuera de la Facultad en una instancia como un Seminario, un Seminario diferente al que todos queríamos ir.

En ese marco, nos planteamos qué queríamos hacer en un lugar así, con las características de aprender siempre. Nos interiorizamos de la propuesta del Seminario e interiorizamos cada escenario.

Fue bueno romper la estructura de un Seminario tradicional, aburrido. Quisimos demostrar la libertad de expresión las sillas y el escenario, así la gente se puede tirar en el suelo para que se sientan libres y cómodas. Se quiso demostrar qué es la libertad y, en cierto punto, estar cómodos y romper con esa estructura.

Quería hacer hincapié en la relación que existe entre estas instancias, la Facultad, la materia, y el Seminario; todo confluye en el tema educativo y en las formas en que se lleva a cabo. Esta materia es la única que propone una metodología que incorpora el cuerpo, los sentimientos y va hacia el individuo, hacia cada una de las personas que participan en la Facultad de Información y Comunicación.

Las demás materias son lo que se espera de una universidad, nos sentamos y escuchamos la lección y estudiamos en los libros, si bien la carrera tiene muchos lados creativos, por el lado de la fotografía, de lo audiovisual, etc. Pero, la forma en que interactuamos entre los alumnos y los docentes es diferente. El planteo es otra cosa. Cuando decimos que existe la intención de transformar también es transformarnos nosotros, porque hemos sido transformados en la materia y también en estas intervenciones. Desde el momento en que nos planteamos qué significan los títulos de los escenarios que escuchamos y cómo llevamos eso para adentro y frente a los demás, lo pensamos a partir de nuestra individualidad. Viene al caso porque se ha hablado mucho de eso en el Seminario, de cómo abordar y llegar hasta el otro, cómo llegar realmente hasta cada uno de esos individuos, es decir, no teorizar sobre qué es el

individuo ni cómo somos. No somos una masa informe, sino que realmente nos pasan cosas. Esa fue la pregunta que nos hicimos para intervenir.

También, quisimos mostrar que educar a través del arte no es simplemente enseñar a hacer teatro o enseñar a contar. Se puede enseñar matemática a través del arte con juegos recreativos, hay otras maneras de transformar que abarcan la dimensión humanitaria de los sujetos y que trabaja el tema de los sentimientos, de las emociones, porque también es educación y se habla poco. Tenemos momentos en que nos sentimos muy mal, incómodos, de sentarnos ante una situación que no nos gusta y no sabemos qué hacer ni cómo reaccionar. Es como un tablero. En realidad, hablamos de sentimientos, de estructuras que nos transversalizan y de algo más natural que el cuerpo. Además, qué entendemos por desarrollo dentro de la educación; desarrollar en la educación consiste en que los chiquilines aprueben más materias o que pasen con mejor nota, o la educación se aplica en la realidad y crea una sociedad más igualitaria y más equitativa.

Se ha planteado que para una persona mayor jugar es ir a un casino. Jugar va más allá de eso y no tiene nada de malo. Si vemos a una persona mayor jugando, divirtiéndose, tal vez se lo juzgue mal, como si fueran locos. En realidad, divertirse y pasar bien es algo que está mal visto. Debería ser común jugar sin importar la edad porque la gente tiene que ser feliz a su manera.

Concebimos al juego como puerta y a jugar como posibilidad. Nos preguntamos cómo romper esa estructura de clase, recreo, tiempo de trabajo y tiempo de ocio. Intencionalmente proponemos una transformación y el juego como puerta, como en un laboratorio en el que se experimenta y se desarrolla toda la batería de posibilidades que tenemos como seres humanos. Se dice, a veces, que usamos el 10 % del cerebro y por eso proponemos otras posibilidades para desarrollarnos, transformarnos y sentirnos con otras personas. Lleva bastante trabajo individual y colectivo. Tuvimos en cuenta los escenarios e hicimos una preparación, que no lo parecía, pero lo fue. Trabajamos sobre los sueños, con creaciones, porque cada ser humano es también un artista y tiene la posibilidad de desarrollar la potencialidad artística. Todos poseemos potencia creativa e importa cómo hacer para desarrollarla. En concreto, esta intervención fue una consecuencia de todo eso.

Nos preguntamos cómo recibe la propuesta la gente adulta porque hicimos un trabajo final y la mayoría de los compañeros fueron a liceos o instituciones donde hay adolescentes. Adultos y jóvenes reciben la propuesta de forma muy diferente, la gente adulta es más estructurada, tiene más cultura incorporada, más estereotipos y roles sociales y no se permiten jugar ni volver a ser niños. La idea es volver hegemónica la cultura de que el juego no es solo de niños. A través del juego se pueden transmitir

cosas y cambiar otras, y formar. Entendemos que la educación es la base de la sociedad. En las cárceles se hacen cosas hermosas: teatro, baile, cantan. Se ve la felicidad en las caras y las ganas de transformar para que la cárcel realmente sea un lugar de recuperación, de rehabilitación, entre comillas.

El desafío más interesante de esta intervención fue hacerla frente quienes la educación es su lugar de trabajo, con una formación en la educación no formal que incluye otras formas de decir, pensar y hacer, quizá, un poco más artísticas. Por eso, implicó un doble desafío no solo el hecho de traer otra forma, también vimos que en una de las exposiciones hay una foto de una de las cárceles que dice *Teatro del Oprimido*.

Sorprenderlos es difícil, pero, por otro lado, me dan ganas de decir: «Qué bueno que estás acá, también». En realidad, y hablo en lo personal, me da alegría compartir con otra gente que está pensando lo mismo y que si trabajaran en la educación formal se sentirían incómodos porque van a querer romper estructuras e instaurar otro diálogo. Me encontré con muchas miradas amigas, aunque no las conociera, y pude abrazarlos y dejar algo, al menos las gracias.

Pensamos cada escenario. En determinado momento tomamos la idea de aprender, trabajamos bastante internamente y después los escenarios. Trabajamos con el cuerpo entero para pensar, sentir y hacer lo que nos inspiraba el Seminario. En el proceso vivimos muchas cosas que no son, necesariamente, las que se reflejaron, lo que se vio es el resultado de un proceso en el que nos preguntamos qué significa aprender siendo protagonistas, aprender cada una de las instancias, aprender sintiendo, dudando, moviéndonos. Trabajamos los sueños con creaciones artísticas, con propuestas.

Lo que pretendía uno de los escenarios era eso: educación en movimiento. ¡Cómo costó el movimiento! No nos movemos y promovemos ese *status quo* de: «Me siento y escucho al que expone», al que habla, o solo pregunto y el otro me contesta.

Cuando estábamos ensayando sentimos una amenaza: «Miren que por acá pasa el intendente» y, después, en la Facultad nos pasó lo mismo: «¿Ustedes tienen permiso para hacer todo esto, acá?», porque estábamos en el *hall* de entrada moviendo algunas cosas y apareció la vigilancia.

Es la materia más linda que he cursado, y no lo digo porque esté la profesora presente. Sería bueno que haya más instancias de este tipo para ser más libres, pensar y no escribir tanto. Está perfecto que haya materias así, diferentes. Me encantó.

Lo hecho va más allá de una evaluación solo fundada en la buena reproducción de lo que piensan reconocidos autores, involucra una reflexión respecto a cosas que nos interesan realmente o estamos pensando. Nos pareció un poco raro, al menos a mí, porque me encantó lo que estaba escuchando, pero me hizo ruido el hecho de que estuviera toda esa cantidad de sillas. Está bien que estén, porque quien quiera sen-

tarse lo puede hacer, pero no se previó habitar el espacio de otra manera, quizá me hubiese acostado un ratito sobre el parqué de madera que estaba increíble.

La concepción del Seminario está bien orientada, en el sentido que nosotros creíamos que iba a tener, una enseñanza y una educación transformadora. En ese marco, tratamos de incorporar integralmente el cuerpo para que fuera, en lo posible, un aporte para ellos y ellas y, en lo posible, una transformación para nosotros.

Estas intervenciones son mínimas, y no sabemos qué queda en realidad. Nos preguntamos algo muy grande y las intervenciones podrían verse en un minuto, o en cinco. Nos provocó muchísima reflexión previa y no sabemos qué es lo que deja. Ni idea. Pero, sin embargo, vimos qué poco puede provocar tanto.

