



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Consejo de Formación en Educación

Institutos Normales de Montevideo María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez.

***MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA:
CON LA MIRADA AMPLIA Y EL CORAZÓN ABIERTO***

Inscripción en la cultura en contextos vulnerables a partir de la complementariedad entre la institución escolar y espacios educativos no formales e informales.

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Autor: María Paz Juambeltz

Tutor Ariel Milstein

12 de diciembre de 2022

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Fundamentación	4
3. Marco teórico	11
3.1. Postura pedagógica	11
3.1.1. Educación, prácticas educativas y sentidos	11
3.1.1.1. Institución escolar y sus características	14
3.1.1.2. Prácticas no escolarizadas	16
3.1.2. Acción de los agentes educativos	18
3.1.3. Relación educativa	20
3.2. Educación extraescolar y extrafamiliar	21
3.2.1. Educación no formal y educación informal	21
3.2.2. Interrelación entre los ámbitos educativos: formales, no formales, informales.	22
3.2.3. Rol del Educador	24
3.3. Vulnerabilidad y educación	26
3.3.1. Contextos de vulnerabilidad y amparo	26
3.3.2. Presencia e impacto de la institución escolar	27
3.3.3. Educación no formal en contextos de exclusión	28
3.3.4. El valor de la palabra enunciado y escuchada	29
3.3.5. La recreación y el valor del juego	31
3.4. Cierre	31
4. Análisis pedagógico	33
4.1. “Me sentí atrapada”, expresó ella.	33
4.2. Arbitrando conflictos: denle la palabra.	39
4.3. En casa, pero desamparada...	43
4.4. Síntesis	46
5. Reflexiones finales	47
6. Referencias bibliográficas	51

Resumen

Este ensayo articula experiencias personales y teoría pedagógica, para reflexionar sobre un panorama educativo más amplio que el de la institución escolar. Se explora la interrelación entre la escuela y otros espacios educativos no formales e informales. Se analizan las diferencias entre estos conceptos, para ahondar en el modo en que los diferentes espacios de socialización pueden complementar la educación de niños y adolescentes, especialmente en contextos vulnerables.

Palabras claves: dispositivo escolar, educación no formal, educación informal, vulnerabilidad.

1. Introducción

Este texto es un ensayo que versa sobre el tema de la inscripción en la cultura en contextos vulnerables a partir de la potenciación entre la institución escolar y espacios educativos no formales e informales.

Se estructura en una serie de capítulos ordenados. En primer lugar, la fundamentación relata una historia de vida que justifica la preocupación personal por el tema. Allí se manifiesta la subjetividad propia del género ensayístico para que el lector pueda comprender que la postura expresada tiene origen en experiencias vitales de su autor. En segundo lugar, el marco teórico realiza una recolección interconectada del legado teórico tema. Se incorporan múltiples aportes desde diferentes áreas (pedagógica, sociológica, psicológica) para ofrecer el abordaje integrado que el tema demanda. En tercer lugar, en el capítulo del análisis pedagógico se exponen tres escenas educativas diferentes; se debe activar la teoría para analizar la práctica, con el objetivo de objetivar y racionalizar procesos educativos. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones personales surgidas a partir de todo lo anterior, de la articulación teoría y práctica. Cabe destacar que son reflexiones generadas a lo largo del proceso de escritura del ensayo: este fue un proceso movilizador que implicó transformaciones en el pensamiento y el planteamiento de nuevos cuestionamientos.

Para cerrar, vale aclarar que la elección de los conceptos que distinguen la formalidad en la educación nace de la conveniencia que implica para plantear la distinción entre educación dentro del dispositivo escolar y educación fuera de este sistema reglado. No implica la aceptación de la concepción que ha relegado la educación no formal a un lugar de subordinación, descalificándola.

2. Fundamentación

En el presente ensayo y en el marco del Análisis Pedagógico de la Práctica Docente me propongo abordar pedagógicamente la tarea y el rol que desempeñan los espacios de educación no formal e informal en los contextos de mayor vulnerabilidad social del país. Para argumentar el porqué del tema resulta clave evocar las experiencias vividas que han motivado esta preocupación, y que impulsan la visión de la educación y del mundo que tiñen el análisis.

Lo que en este ensayo se intentará es reflexionar sobre algunos espacios educativos diferentes de la escuela. Se involucrará la reflexión sobre la acción, aquella que toma la práctica como objeto de reflexión, a posteriori, para explicarla, compararla, criticarla, integrarla, etc. A esto, Perrenoud (2004) agrega la necesidad de reflexionar sobre la estructura de conjuntos de acciones parecidas y el sistema en que se insertan, lo que estará presente en el ensayo, ya que se busca sistematizar algunos aspectos de los sistemas educativos (formales o no formales), en sus características compartidas.

La reflexión, como explica Contreras (2011), implica poner en cuestión los límites burocráticos en las tareas y valores institucionales, yendo más allá de la práctica inmediata (rompiendo la reflexión autolimitada), desde la noción de autonomía y en forma relacional (con los demás). Sin embargo, debe hacerse sin caer en la responsabilización de los educadores por los problemas estructurales en la educación. Se hace reflexión crítica, según el autor, cuando se cuestionan las estructuras institucionales y su sentido, en la búsqueda de la emancipación, para descubrir posibilidades de transformación.

En este punto, resulta relevante realizar un recorrido por la propia biografía educativa, con el propósito de objetivar la experiencia. Me resulta necesario precisar que esto no es tarea sencilla para mí, puesto que implica una apertura y una vulnerabilidad que incomoda y atemoriza. Mi recorrido educativo fue realizado (previo al ingreso a magisterio) en colegios privados; el segundo colegio fue el colegio Sagrado Corazón (ex Seminario) en el que culminé bachillerato. Este es un colegio de formación católica-jesuítica, que me marcó fuertemente en su impronta hacia el servicio como actividad de entrega al otro, al más vulnerable. De hecho,

participé de grupos de servicio voluntario, propuesta coordinada desde el colegio pero desarrollada fuera de él y para otros. Resulta interesante notar que mis primeras experiencias vinculando la educación no formal con los contextos de vulnerabilidad fueron desde una institución de educación formal. Fue por medio de estos servicios que conocí parte de la cultura invisibilizada dentro de la sociedad, y aprendí sobre realidades que había ignorado a lo largo de mi vida por haber crecido en otro contexto social. Esto me puso en contacto con un deseo por involucrarme con quienes sufren sin ser escuchados, quienes viven precariamente y están desamparados, quienes habitan las periferias sociales.

Egresada del colegio, comencé mi formación magisterial. En simultáneo, continué mi experiencia como voluntaria en espacios recreativos, y de educación no formal o informal, dedicados a atender a niños con altas necesidades económicas, sociales, culturales, afectivas. Considero valioso desarrollar un poco en qué consistieron esas experiencias que provocaron el surgimiento de la pregunta a abordar en el ensayo, porque “el mundo de la creación intelectual tiene que “ensuciarse” en los problemas reales” (Gimeno Sacristán, 1997: 12) que le dan vida y sentido.

Uno de esos espacios fue un club de niños, localizado en un barrio de Montevideo central con grandes carencias. Este funciona de lunes a viernes a contraturno de la escuela. En él participé durante el 2019. En una casa con pequeños salones, alrededor de 25 niños pasaban la tarde: almorzaban, hacían los deberes, jugaban, merendaban. Incluso se implementó un taller de lectura, por detectarse esa fuerte debilidad. Este club contaba con un equipo estable y completo, mientras yo participé, con diferentes profesionales de la educación, de la psicología y voluntarios.

Otro espacio, en el que aún permanezco desde 2020, es un comedor de niños en un barrio de la periferia oeste de Montevideo, con dificultades sociales, culturales y económicas. Este funciona sábados y domingos, de 10 a 13 horas, y asisten alrededor de 25 niños con edades entre 3 y 15 años (aproximadamente), a jugar y almorzar. Es una propuesta que se caracteriza por ser de corte recreativo y enmarcada dentro de la excusa de compartir una comida. Aunque se trata de familias que viven en la pobreza, el problema no es tanto el hambre sino la socialización, el maltrato intrafamiliar, la negligencia que viven, que también se traduce en comportamientos y actitudes conflictivas. Entonces, nuestro rol como

voluntarios no consiste solo en cocinar, sino que jugar con ellos, establecer límites y marcar lo que no es aceptable en la convivencia, estar atentos para escuchar y para dar amor. De hecho, se ha convertido en un lugar de estabilidad para niños que atraviesan situaciones muy conflictivas. Hay casos en que niños han cambiado de escuela, de barrio, de situación familiar (incluso habiendo sido separados de su familia por el INAU), pero siguen viniendo cada fin de semana al comedor porque encontraron que allí se abordaban necesidades que ningún otro lugar colmaba.

El tercer espacio en el que he tenido experiencia de participar, y que también integro desde 2020, es en un asentamiento del mismo barrio periférico, al que vamos cada sábado de tarde con tres compañeros. En una pequeña construcción de madera construida por vecinos, llamada “el merendero”, nos juntamos a jugar, realizar actividades, y merendar una comida casera. Se trata de un servicio ofrecido desde una parroquia de la zona, y aunque inicialmente estaba pensado con un corte más catequético, la experiencia nos demostró que en ese momento y con esos niños, era preciso generar primero otro tipo de experiencias. Por eso hemos propuesto actividades sobre aspectos más básicos de la vida, evidentemente descuidados: el valor de la vida y la importancia de cuidar el mundo y el espacio que habitamos, los modos de convivencia saludables, el cuidado del propio cuerpo, las relaciones de amistad y de familia. Esto surgió porque veíamos continuamente niños que venían al merendero a pelearse por nimiedades, basándose en la violencia como modo de relacionamiento, que generaban mugre sin la consideración de limpiarla, viviendo en un asentamiento con desechos tirados sin cuidado sobre el terreno. Niños que venían sucios, con caries. Niños que se relacionaban entre ellos mismos, y también con los adultos del entorno, con gritos, insultos, gestos bruscos. Niños que no podían quedarse quietos, pequeños trepándose por las paredes.

Fueron estas experiencias, junto con mi experiencia como practicante magisterial, las que han ido moldeando mis reflexiones en los últimos años. Al cursar la práctica de cuarto en una escuela clasificada como A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), veo la abundancia de niños con el perfil que conocí en los espacios descritos. Experimentan la violencia como una cotidianeidad aceptable, caracterizados por una hiperactividad reflejada en que no se pueden quedar quietos, con dificultades para el diálogo abierto y honesto con los otros. Además, es notorio el retraso en sus aprendizajes escolares. Un rol de las

instituciones sociales, entre ellas la escolar, es atender a la segunda filiación. Refiere al proceso que se da (con mayor fuerza en la adolescencia) de pasar de “ser hijo de...” a “ser uno más entre los demás”, y evitar que la familia sea lo único que se tiene. De hecho, Rodríguez (2015) define a las instituciones como “eso que nos permiten que ese origen [familiar] no sea una condena”.

A primera vista, si consideramos que en las experiencias no escolares relatadas prima la recreación y la convivencia, algunos podrían rechazar su interés pedagógico. Sin embargo, la postura personal es que sí son hechos educativos, entendido desde la complejidad. Comparto lo propuesto por Gimeno Sacristán (1997) sobre la necesidad de ampliar lo considerado como práctica educativa, esta no es solo lo que ocurre dentro de las paredes del aula escolar. Existen prácticas educativas extraescolares que se pueden dar en paralelo a las prácticas escolares, con sentido cultural general, muchas de las cuales ni siquiera abordan la educación de lo estrictamente académico. El programa vigente para la educación inicial y primaria plantea que concebir la educación “como acción liberadora implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones” (ANEP/CEIP, 2008: 17). Esto incluye aprendizajes sobre cómo actuar frente una situación en la que me insultan a mí y a mi familia, o sobre cómo responsabilizarme de las consecuencias de mis acciones.

Estas diferentes prácticas educativas interaccionan y se influyen espontáneamente, pero también me pregunto si no sería deseable que llevaran adelante una coordinación más intencionada que les permita potenciarse y especializarse. ¿Por qué pretender monopolizar la educación de los niños desde el ámbito escolar, en lugar de compartirla con otras instituciones y otros espacios que puedan complementar lo que la escuela brinda? ¿Podrá ser que parte de lo que dificulta el éxito de la escuela como institución educativa es que parece buscar especializarse en todas las funciones educativas y otras no educativas?

La escuela muestra una enorme dispersión en sus propósitos, lo que implica demandas mayores, tal vez, a las que efectivamente puede brindar: comedor, contención emocional, atención psicológica, aprendizajes curriculares, centro de asistencia (ej: pedidos de ropa), socialización en la conducta aceptable, nexo entre niños y sus familias, etc. De hecho, Pineau (2001) hace este mismo

cuestionamiento: “muchas de las interpretaciones sobre el proceso de escolarización lo funden con otros procesos sociales y culturales (...). Si bien todos ellos están muy imbricados, cada uno goza de una lógica propia generalmente contemplada” (28-29). Tal vez, una coordinación y colaboración entre diferentes espacios educativos permitiría una mayor especialización. El autor reconoce la existencia de una crisis actual de la forma educativa escolar y afirma que para enfrentarla es imperativo reconocer que la escuela es una institución formada de procesos históricos y contradictorios, y es solo una de muchas formas de educación posibles. Tiene sentido continuar con algunas de sus prácticas, pero porque son efectivas y no porque sean las únicas posibles. Por lo tanto, mi planteo es: ¿por qué no considerar a la educación no formal e informal como un tipo de educación deseable con aportes diferentes a los que puede lograr la institución escuela? Especialmente en contextos vulnerables, en los que las vulnerabilidades sociales y culturales estructurales producen familias que pueden no ser una gran ayuda, o incluso ser un perjuicio, en el desarrollo y los aprendizajes de los niños.

En lo personal, considero que la escuela no puede ser un lugar de simple transferencia de contenidos curriculares, al estilo de la criticada educación bancaria. Tiene que ser un lugar donde los niños se sientan seguros y entusiasmados con aprendizajes que los involucran y movilizan. No obstante, pienso que la escuela no puede ocuparse de todo, y que hay enseñanzas que los niños las recibirán en la escuela o en ningún otro lugar. Por lo tanto, si el tiempo escolar se dedica exclusivamente a atender otras necesidades que no han sido cubiertas en otros espacios, se puede perder el potencial democratizador del conocimiento y el saber, tan esenciales para la integración social en esta sociedad del conocimiento. Cuando la familia no logra unos niveles mínimos de disciplinamiento que permitan la atención para aprender en la escuela, o cuando los niños se relacionan con altos niveles de violencia, ¿por qué no acudir a otros espacios educativos en los que se pongan en juego normas de convivencia? Cuando la familia y/o el contexto social perjudican la autoestima y la capacidad para aprender de los niños, ¿cómo puede ayudar un espacio de cuidado extraescolar y extrafamiliar a la calidad de la vida del sujeto, a su dignidad y su rol como aprendiz?

Por otro lado, frecuentemente se plantean problemas respecto a la autonomía de los docentes como profesionales de la educación, por las restricciones que impone la

institucionalización actual de la escuela. Sin embargo, en ámbitos educativos extraescolares, regidos por otras normas, y con más autonomía (por no formar parte del sistema reglado), son posibles otras formas de desenvolvimiento. No mejores ni peores, diferentes. Por ejemplo, la escuela tiene la responsabilidad de educar a todos los niños para que alcancen los aprendizajes necesarios, pero a veces es necesario dedicar más atención a algunos niños, no solo en lo pedagógico. Más allá de los grandes esfuerzos que se hacen para ello, estos no siempre son exitosos por las limitaciones de la realidad escolar: grupos grandes y pocos educadores, gran diversidad, obligaciones curriculares apremiantes, presiones evaluativas, etc.

De hecho, en el club de niños, el comedor y el merendero, hemos sido varios adultos atendiendo a niños que por su contexto socioeconómico y sus familias comparten algunas necesidades educativas, a las que podemos atender con más tiempo (porque no estamos presionados por lograr aprendizajes preestablecidos curricularmente) y con mayor personalización (porque mientras un voluntario escucha a un solo niño y habla con él, los otros pueden cuidar al grupo). Los niños se relacionan entre sí más allá de su diferencia etaria, no deben responder a normas administrativas impuestas, conviven entre sí y con los adultos en un ambiente sentido con naturalidad. Me pregunto si a algunos niños no les serviría tener un espacio institucional diferente a la familia en el que crecer, y diferente a la escuela en la que tal vez se siente la presión por lo académico.

La escuela y el liceo sí son instituciones con gran parte en esto, para evitar la exclusión, pero a veces se discute si la escolarización no está marcada por dinámicas de inclusión excluyente, en los que el sistema educativo “no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad” (Gentili, 2009: 34). Y eso que los excluye dentro del sistema educativo y los deja rezagados para la sociedad, no tiene parte en otros espacios: el mismo niño que fracasa dentro del sistema educativo y no ve a la escuela/liceo/UTU como un centro donde se siente valioso y crece, sí puede hallar eso en otros lugares. Sin embargo, cuando se insiste en mantener dentro de la institución aún más tiempo (tiempo extendido y tiempo completo) a estos niños, provenientes de contextos vulnerables ¿no se estarán restringiendo sus posibilidades de desenvolvimiento, contrario a lo que necesitan? ¿Será posible instituir un diálogo entre docentes de escuela y personal de espacios educativos no formales o informales, para enriquecer el abordaje educativo?

Asimismo, explican Contreras y Pérez de Lara (2010) que toda práctica educativa pretende forjarse como experiencia en la mente de los sujetos, dejar huella, involucrarlos en su subjetividad, movilizarlos, proponerles una novedad que irrumpe en su vida provocando un cambio. La experiencia puede iluminar la práctica siempre que estemos receptivos y se sistematice; atendiendo no exclusivamente a la intervención, lo que debería pasar, sino que atendiendo principalmente a lo que realmente está sucediendo y lo que nos significa a los involucrados. Analizando las experiencias que se viven en este tipo de espacios educativos, comprendemos qué marcas dejan en la identidad de cada persona. Educar debería ser un gesto para proporcionar nuevos rumbos posibles, “creando oportunidades para alterar las trayectorias vitales en apariencia incommovibles” (Skliar, 2019: 32).

Desde la investigación educativa, que no se desliga de la experiencia, se busca como saber aquel que ilumina el hacer. Las prácticas necesitan ser nombradas para que se las reconozca por sus mismos agentes y por el mundo (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Esta es la causa que alienta el análisis de estas otras situaciones pedagógicas, es preciso darles el nombre de educación, caracterizarlas, reconocer sus fortalezas y sus oportunidades. La construcción del saber pedagógico debe mantenerse renovada, sabiendo que el saber acumulado no debe evitarnos observar y escuchar en cada nueva experiencia, puesto que no hay una medida definitiva en el actuar. En este proceso, los “saberes constituidos” nos brindan insumos para distanciarnos del propio saber, y por eso es importante recurrir a ellos en el marco teórico, no limitarse en los saberes generados a partir de las experiencias propias y ponerlos en diálogo con experiencias ajenas.

Entonces me pregunto: ¿Qué prácticas educativas ocurren y qué aprendizajes son promovidos en espacios educativos no formales e informales, como comedores infantiles o clubes de niños? ¿Cómo impactan los espacios educativos no formales en los aprendizajes sobre relacionamiento social de niños y adolescentes de contextos vulnerables? ¿Qué sentimientos genera la participación en espacios educativos no formales, en niños y adolescentes de contextos vulnerables?

En conclusión: ¿Cómo complementan los espacios educativos no formales e informales a la educación formal de niños y adolescentes en contextos vulnerables?

3. Marco teórico

En este capítulo, la intención es hacer una recabación de la tradición pedagógica sobre los conceptos que interesa analizar en este ensayo. Se tomarán aportes de la tradición pedagógica más instalada, representada por autores claves en la pedagogía nacional e internacional, como Sosa, Dewey y Freire. Asimismo, se presentarán autores más específicos para el tema bajo análisis, como Trilla y Morales, entre otros. En el primer apartado se retomarán planteamientos pedagógicos generales, luego se analizará la educación no formal e informal, y en el último apartado se conocerán las especificidades respecto a la educación en contextos vulnerables.

3.1. Postura pedagógica

3.1.1. Educación, prácticas educativas y sentidos

Para comenzar, es preciso abordar la educación como un concepto conflictivo, de definición inestable a través del tiempo. Etimológicamente, este concepto puede ser concebido desde dos acepciones: como derivado de *educere*, que implica hacer salir, extraer desde dentro para conducir hacia afuera las potencialidades que las personas ya traen dentro; o bien como derivado de *educare*, esto es, conducir, guiar, alimentar, desde la ignorancia al conocimiento. Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011) critican ambas definiciones por ser extremas, una reduce la educación a lo que cada uno ya trae, y otra considera a las personas como tablas rasas sobre la que la sociedad imprime todo cuanto quiere.

Como resultado, las autoras definen la educación como “el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 20).

En primer lugar, la educación abarca un conjunto de fenómenos, es decir, no se reduce a un tipo de práctica educativa, sino que existe en formas diversas: prácticas de socialización primaria y secundaria, prácticas escolarizadas, prácticas de educación formal y no formal, prácticas sistemáticas y asistemáticas, etc. Las prácticas educativas no son únicas ni homogéneas.

En segundo lugar, la educación es el medio mediante el que cada sociedad produce y distribuye saberes, aquellos que se consideran socialmente válidos. Estos se distribuyen con la esperanza de que los sujetos sociales se los apropien. No se trata solo de los llamados saberes eruditos (arte, física, matemática, historia, etc), sino que también abarca pautas morales, modos de comportamiento y reglas de conducta, hábitos, valores. La educación es poder, en tanto tiene la “capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 18), y esto sucede en cada momento que alguien aprende y se apropia de un saber.

Finalmente, las autoras presentan su postura respecto al fin de la educación, la producción y reproducción social. Aquí la reproducción es entendida como la transmisión de los saberes socialmente válidos a los miembros de la sociedad. A pesar de las críticas a la reproducción, el sentido presentado tiene que ver con la supervivencia de las sociedades humanas, ya que sin ello “cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 14). No obstante, postulan la imposibilidad de una educación que solo reproduzca, sin producir nada nuevo, “aceptando que en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 20). Esto es consecuencia de las cambiantes condiciones de vida, y de las condiciones histórico-sociales, que exigen una adaptación; la inestabilidad en la comunicación puede provocar nuevas interpretaciones; y los sujetos también tienen deseos de producir innovaciones propias. Entonces, la educación también genera producción de nuevos saberes y conductas, que transforman el orden establecido e instalan uno nuevo, implica el ejercicio de la autonomía personal.

También cabe reconocer la existencia de enfoque que diferencian la educación según la intencionalidad con que se produce: “dos tipos de educación. La educación en un sentido amplio entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un sentido estricto considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 27).

No existe un sentido único para aquello que llamamos educación. Tiene múltiples sentidos que no son separables; se conjugan y se contradicen, se sobreponen, y

juntos aportan a que cada uno pueda ir constituyendo su subjetividad. Así lo explica Capocasale (2008), basándose en Quintana Cabanas.

Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011) distinguen dos sentidos fundamentales sobre los que debería dirigirse el sistema educativo actual: aprender a aprender, y aprender a vivir juntos. El primero refiere a apropiarse (además de información y contenidos) de conceptos, modos de comprensión de la realidad y actitudes útiles y necesarias para resolver problemas en forma autónoma. Aprender a vivir juntos refiere a formarse como ciudadanos comprometidos con la democracia y con los demás.

Para Freire (1968) el sentido y el desafío de la educación liberadora consiste en problematizarse como seres en y con el mundo, y responder a ello. Es decir, “La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (Freire, 1968: 96). Esta percepción capaz de percibirse, permite objetivar la realidad para transformarla. Define la liberación como la acción y reflexión (praxis) que los hombre hacen del mundo para transformarlo, es humanización en proceso (no un depósito).

Por otro lado, cabe analizar las prácticas educativas que según Gimeno Sacristán (1997) deben ser entendidas en un sentido más amplio. No debemos olvidar que la educación no se limita a nuestra acción, ni a las paredes entre las que damos clase: la educación es un fenómeno social complejo.

De hecho, una visión novedosa de pensar la educación es la formulada a continuación:

Aún prima en nuestro país una idea de educación centrada en la escuela. Si bien se ha avanzado mucho en comprender que la educación trasciende las propuestas formales, sigue presente que cuando decimos Educación entendemos Escuela. La Educación Formal cumple una función primordial e insustituible en nuestra sociedad, es condición necesaria pero no suficiente para la integración social de las personas. (Morales, 2013: 188)

Adicionalmente, Trilla (2013) explica que junto a la escuela coexisten una multiplicidad de mecanismos educativos, por lo que comprender la educación en

sentido amplio y la escolarización requiere analizar la interacción dinámica entre estos. Estos procesos no pueden entenderse independientemente de intervenciones educativas no escolares, puesto que éstos continuamente interfieren sobre la acción escolar, reforzándola o contradiciéndola. El autor incluso afirma que el estudio de los procesos educativos no formales puede contribuir a la mejora de la acción escolar.

3.1.1.1. *Institución escolar y sus características*

Dewey (1938) caracteriza a la escuela como una institución esencialmente diferente de otras instituciones sociales. Tradicionalmente, la escuela ha tenido el propósito de preparar para las responsabilidades futuras, en base a los modelos pasados, bajo la pretensión de una actitud de receptividad por parte del alumnado. (Dewey, 1938).

La institución escolar se caracteriza por tener una lógica propia y exclusiva:

(...) sus ritmos y sus tiempos no se ajustan a los del mundo, sino a los de sus propias necesidades. A su vez, los contenidos –si bien debieran preparar para la vida– poseen una artificialidad tal que hace que la escuela se caracterice por su descontextualización frente a otros procesos de enseñanza. (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 44).

Las autoras buscan ilustrar el débil vínculo que hoy guardan lo educativo y la vida misma. Se diseñaron espacios especializados en instrucción de niños y jóvenes para la trasmisión cultural, sistematizados, con reglas de funcionamiento. Este modelo de la institución escolar es criticado por diversos autores, incluyendo a Bellusci (2021) y Valdez (2009). Estos cuestionamientos son listados por Contreras (2010) quien caracteriza el modelo al que se sometido la experiencia educativa:

la escuela graduada, en aislamiento, masificada, basada en la instrucción (esto es, en el aprender como consecuencia de ser enseñado), en el orden correcto de los aprendizajes y en la obligación. Una escuela, por lo demás, que se ha convertido en un engranaje de un monstruo gigantesco, el “sistema educativo”, lleno de burocracia, de controles, de razones administrativas más que pedagógicas para infinidad de sus prácticas, que basa el funcionamiento de su maquinaria en la lógica de la normativa

(que busca el obligado cumplimiento al margen de las personas implicadas), más que en la de la relación, que es el espacio para encontrar lo adecuado. (552)

Valdez (2009) reconoce que la escuela es un sistema complejo, cuya cultura y características parten de un entramado social determinado en que se originó y al que pertenece, vinculado a la construcción de los Estados nacionales. Por lo tanto, es imprescindible recoger algunas de las características que Pineau ha identificado de la constitución de la escuela moderna. Con la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, la escuela se impuso, subordinando el resto de las prácticas educativas. Su matriz eclesíástica se observa en la separación respecto al mundo, su carácter cerrado. Tiene un uso específico del espacio y el tiempo, “la escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y a los alumnos” (Pineau, 2001: 32), y define los momentos destinados a la enseñanza. Además, al pertenecer a un sistema mayor, cada escuela no puede funcionar en forma aislada, depende de regulaciones que afectan a la totalidad del sistema educativo formal. En la modernidad, se comenzó a reconocer una diferenciación de la infancia respecto a los adultos, debido a su “incompletud”; se construyó el concepto de alumno como sujeto pedagógico, asociado al niño “normal”. Docente y alumno se constituyeron como sujetos en situación de asimetría, promoviendo mecanismos de control para lo que se generaron dispositivos de disciplinamiento. El currículo y las prácticas educativas se universalizaron y uniformizaron, con un currículo descontextualizado (el saber escolar) plausible de ser evaluado y calificado. (Pineau, 2001)

Con la universalización de la escolarización opera la simultaneidad sistémica, definida como “el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio políticos determinados” (Gvirtz y Narodowski citados en Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 55). Concuerdan con Pineau (2001) que para enseñar todo a todos, se recurrió a métodos efectivos, uniformes, disciplinadores, destinados a un mismo tipo de alumno, bajo la tutela unificadora estatal.

Eso contradice los discursos basados en el respeto a la personalidad infantil, aspecto destacado de las pedagogías escolanovistas, cayendo en la adaptación total que Sosa (1950) critica. Explica que en la búsqueda del éxito escolar, la institución escolar cae en la “despersonalización a fin de obtener ese estándar, que

necesita la sociedad” (Sosa, 1950: 59). Para contrarrestar esto, Dewey (1938) propone una nueva educación, basada en la expresión de la individualidad, la actividad libre, que estimule los aprendizajes según los intereses vitales, y no para un futuro remoto sino que para aprovechar las oportunidades del presente.

A partir de mediados del siglo XX, se cuestiona que aunque mayores sectores de la población han podido acceder al sistema educativo formal, no necesariamente ha implicado aprendizajes efectivos y significativos socialmente. También se observa que la promesa de igualdad de oportunidades educativas no se ha logrado en la práctica, existiendo circuitos diferenciados de calidad educativa (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011). Para la inclusión educativa debe evaluarse el sentimiento de pertenencia o bienestar emocional y en las relaciones; pero también es fundamental entender la inclusión educativa “como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2013: 107). Es decir, la escuela tiene que ser un lugar en el que el niño logre buenos aprendizajes que le permitan avanzar, de modo que no se estanque o sea expulsado de la educación formal.

Finalmente, es interesante la postura de Trilla (2013) ampliando y diferenciando las potencialidades de los diferentes ámbitos educativos: “El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender a todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La estructura escolar impone unos límites que hay que reconocer” (30).

3.1.1.2. *Prácticas no escolarizadas*

Para promover la inclusión educativa y el éxito de todos, Echeita (2013) recoge y describe el llamado enfoque holístico, o la “ecología de la equidad”, indicando “que el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera.” (Echeita, 2013: 102). Si la escuela educa sujetos sociales insertos en un ambiente social, histórico, económico, cultural; no puede pretender hacerlo en soledad, sin relación con ese entorno. La educación es una acción colectiva. Además, la educación inclusiva requiere de un esfuerzo intencional porque el funcionamiento instalado es lo que ha llevado a la exclusión actual. En

otras palabras: “La inclusión de los excluidos no será un producto “natural” del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario, reflexivo y político... de un voluntarismo sistémico” (Tedesco citado en Echeita, 2013: 110)

Ante el diagnóstico de una crisis de la educación, el informe de Philip Coombs (1968), formula la “necesidad de desarrollar medios educativos diferentes al exclusivamente escolar, proponiendo como alternativa propiciar acciones educativas “informales” y “no formales” nominando con ello una amplia y heterogénea variedad de prácticas educativas no escolares” (Bellusci, 2021: 17). Autores provenientes del ámbito de la Pedagogía Social explican que “hay educación fuera de la escuela; que lo escolar considerada educación formal, no es la única responsable por transmitir cultura” (Bellusci, 2021: 16). La Pedagogía Social estudia la acción de grupos sociales en la formación del hombre y su influencia en la sociedad. Abarca las prácticas con intencionalidad educativa, para movilizar sujeto e incluirlos en las redes sociales, socializarlos e inscribirlos en la cultura. (Bellusci, 2021).

De hecho, justamente el estar por fuera del sistema de enseñanza formal y reglado (con sus currículums estandarizados y preestablecidos, sus normativas legales y administrativas, su carácter obligatorio), facilita otras tendencias metodológicas y “unas estructuras organizativas mucho más abiertas (y, generalmente, más flexibles, participativas y adaptables a los usuarios concretos y a las necesidades específicas) que las que suelen imperar en el sistema educativo formal.” (Trilla, 2013: 45).

En este punto, también resulta útil definir la socialización: “internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo” (Gvartz, Grinberg y Abregú, 2011: 20). La socialización puede ser primaria o secundaria, las que se distinguen según la intensidad del componente afectivo y el ámbito en que se realiza. Mientras que la primaria, que es el proceso mediante el que se aprende el lenguaje y esquemas básicos de comprensión y actuación, sucede principalmente en el ámbito familiar y de cuidado, con alta incidencia de la afectividad, durante la niñez; la socialización secundaria se realiza en las instituciones, con un menor componente emocional, y consiste en el aprendizaje de roles, el comportamiento y el conocimiento adecuado acorde al lugar social. (Gvartz, Grinberg y Abregú, 2011)

3.1.2. Acción de los agentes educativos

Parece necesario también incorporar lo ya dicho desde la tradición pedagógica, en la que se destaca Dewey dentro del paradigma escolanovista. Él plantea que la misión del educador, del docente, es “preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables.” (Dewey, 1938: 11). Con “experiencia” se refiere a aquellas vivencias que son “fuerza en movimiento”, es decir, que pueden ser juzgadas en base a la continuidad que generen y las posibilidades que abran. Mejor actúa en tanto aumente la curiosidad, la iniciativa, y los deseos de elevación. Además, afirma del educador que: “debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Tiene que tener, además, aquella simpática comprensión de los individuos como tales individuos que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo” (Dewey, 1938: 17).

También es fundamental conocer el ambiente de los individuos a los que se pretende educar, para valorar qué y de qué modo enseñarle. En otras palabras, los educadores “deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas.” (Dewey, 1938: 17).

En el marco de la profesión docente, los agentes educativos se ven constantemente arrojados a nuevos problemas en los que los conocimientos teóricos establecidos no alcanzan para enfrentarlos (Perrenoud, 2004). Hay que considerar que “Desarrollar propuestas educativas valiosas exige profesionales capaces de diseñarlas y llevarlas adelante” (Morales, 2013: 189), y desde esta postura se promueve la profesionalización del maestro, profesor, educador social. Perrenoud (2004) distingue dos categorías conceptuales: profesión y oficio. Explica que los profesionales son quienes mejor pueden saber qué hacer y cómo actuar, valiéndose de su formación, experiencia y los conocimientos más avanzados; aplican la creatividad para enfrentar situaciones complejas y singulares. Gran parte de esta formación profesionalizante proviene del estudio teórico, pero este no es suficiente: según Gimeno Sacristán (1997), no siempre y no completamente son las teorías

formalizadas las que gobiernan la práctica. Davini (2015) también establece que las prácticas no son solo un hacer operativo: requieren una intervención reflexiva y contextualizada frente a dilemas éticos.

Por otro lado, Gimeno Sacristán (1997) también critica que la discusión parece estar centrada en los “expertos en educación” y se dejan de lado otros puntos de vista de actores que también tienen una postura válida. Muchos agentes educativos son grupos de la sociedad civil: “El diálogo y mutuo reconocimiento con la Sociedad Civil y con quienes vienen desarrollando acciones desde hace años en este campo es uno de los requerimientos prioritarios.” (Morales, 2009: 90)

Finalmente, no se puede hablar de educación sin mencionar al sujeto protagonista, aquel sobre el que se dirigen las acciones educativas. El sujeto educativo es un agente que, mediado por otros, ejecuta acciones y presenta sus propias metas. De este modo, puede decirse que “interviene no solo sobre un determinado escenario sino también (...) interviene sobre sí mismo” (Valdez, 2009: 44).

Esta postura del educando que actúa e interviene en su educación, también se observa en Freire (1968). Critica las relaciones dominantes entre educador-educando que suelen ser disertadoras; narran contenidos con el objetivo de “llenar” al otro, y el educando cumple el rol de recibir los depósitos y guardarlos. Ese acto carece de creatividad, de reinvención, de búsqueda. Para superar esta tradición y avanzar hacia la liberación, Freire (1968) propone la conciliación entre los polo educador-educando, fortaleciéndose en la dialogicidad. Lo explica:

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. (Freire, 1968: 92)

El educador asume un rol de compañero, negando los comunicados y posibilitando la comunicación, y se encarga de proporcionar junto a los educandos, las condiciones para superar el doxa (saber aparente y opinionado) por el logos (saber

racional y verdadero). Desde esta perspectiva, el objeto cognoscible, aquello por conocer, no se entiende como una propiedad del educador, sino que como la incidencia de la reflexión suya y de los educandos.

3.1.3. Relación educativa

Entre los agentes educativos, en particular entre educador y educando, se establece una relación, un vínculo, que enmarca los procesos educativos. Bellusci (2021) toma el análisis que Riviére hace de los vínculos, los que implican una relación particular con un objeto que resulta en una conducta con este. El vínculo tiene una dimensión emocional, cognitiva y conductual. En tal sentido,

(...) el vínculo es siempre un vínculo social, (...) la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos que, siendo única entre ellos dos, establece los modos de interactuar en base a pautas comunicativas y conductas (aceptadas o prohibidas) en el contexto de la vinculación (Bellusci, 2021: 38)

Afirma Bellusci (2021) que la importancia no reside en las actividades realizadas con los educandos, sino el tipo de relaciones que se construye con ellos y entre ellos. Para el caso de las relaciones educativas es interesante reconocer tres condiciones necesarias, aunque no suficientes: el cuidar, el convivir y el comunicar. Asumir una perspectiva ética en este respecto implica “Posicionarse desde el reconocimiento del otro como sujeto de la educación, como sujeto de derecho en una clave de igualdad capaz de habitar una posibilidad.” (Bellusci, 2021: 32).

Pero también demanda elementos que la conviertan en realmente educativa:

(...) los educadores no nos obligamos a un resultado, a producir un sujeto, a la poiesis diría Meirieu (...), sino que estamos obligados a ofrecer los medios y oportunidades de aprendizaje, socialización, acceso a la cultura, participación social que potencien el desarrollo, y circulación e integración social de los sujetos.” (Silva y Castro citados en Castro Prieto, 2016: 74)

Es importante incorporar el sentido político de la educación: Capocasale (2008) defiende que la práctica pedagógica tiene un eje estructurador político que debiera ser el de convencer, en lugar de dominar. Esta postura sobre el vínculo educativo no busca imponer, sino convencer de lo que ha sido asumido como verdad.

3.2. Educación extraescolar y extrafamiliar

3.2.1. Educación no formal y educación informal

Para comenzar, se caracteriza a la educación informal como “los procesos que ocurren a lo largo de la vida de una persona en los que adquiere y acumula conocimientos, habilidades y comportamientos a través de experiencias cotidianas y contacto con su entorno.” (Bellusci, 2021: 17). Refiere a prácticas que suceden espontáneamente durante el desarrollo vital, sin una intencionalidad previa por parte de los actores, y sin un contexto institucional. Sobre la educación informal, Trilla (2013) realiza un análisis más fino y propone su delimitación según un criterio de diferenciación de especificidad de la función o proceso educativo. En sus palabras:

(...) estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no emerge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa (que es otra denominación de la educación informal) (Trilla, 2013: 42).

De esto se concluye que la diferencia entre educación informal frente a la educación formal o no formal radica en que en estas últimas existe una función específica y principalmente educativa. Estas cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje.

Por otro lado, definiremos educación no formal. Es importante referirse a la definición usual de la educación no formal en contraposición a la educación formal; que es también la concepción reflejada en la legislación vigente. Por un lado, la educación formal es la que se organiza en niveles y es promovida por el Estado de manera unificada para garantizar de el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida; y se caracteriza por otorgar certificados de logro o diplomas con validez legal en el territorio nacional (Poder Legislativo, 2009). Básicamente, esto abarca a la institución escolar en general y las prácticas escolarizadas: preescolar, educación primaria, secundaria y terciaria. En contraste, “La educación no formal comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal” (Poder Legislativo, 2009).

Existen críticas respecto a esta definición por negación, puesto que puede provocar una imagen del sistema educativo inconexo, o que se entienda la educación no formal en dependencia de la formal, a pesar de que la “Ley enfatiza que la ENF tiene un valor en sí mismo ya que los aprendizajes que promueve son útiles en diversos ámbitos de lo social.” (Morales, 2013: 188)

No debe interpretarse que la educación no formal es radicalmente diferente en sus propósitos u organización, ya que comparten características: actividades organizadas y sistemáticas, con un propósito claro de impartir conocimientos. La dificultad de determinar una definición clara para la educación no formal, surge de la diversidad del campo, lo que dificulta identificar sus atributos comprensivamente. Simplemente es una diferencia de ámbito, según Morales (2013).

Trilla (2013), igual que Morales (2013) rechaza el criterio metodológico para diferenciar educación formal y no formal, es decir, no hay metodologías propias de un ámbito que no pueden estar presentes en el otro. Define educación no formal como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, 2013: 45).

Debido a la heterogeneidad de prácticas educativas no formales, es interesante hacer una distinción o clasificación de sus diferentes ámbitos. Uno es el ámbito relacionado al trabajo (formación ocupacional, en la empresa, de reconversión laboral, etc.). Otro es el ámbito de la propia escuela, abarcando actividades extracurriculares o de refuerzo. Un tercer ámbito es el del ocio y la cultura, relacionado con el tiempo libre, el disfrute y la voluntad de acceder a la cultura. Un cuarto ámbito es el de la educación social, compuesto por programas destinados a personas en situaciones de conflicto social (centros de acogida, centros abiertos, programas pedagógicos en centros penitenciarios). (Trilla, 2013)

3.2.2. Interrelación entre los ámbitos educativos: formales, no formales, informales.

En primer lugar, es útil para el análisis el rastreo histórico del origen y conceptualización de la educación no formal. Esta habría surgido en los años 60

para “dar respuestas extraescolares para atender a una gran variedad de demandas educativas existentes” (Luque citado en Llebrés Colado, 2021: 10). Esto demuestra que ya desde sus comienzos, se piensa la educación no formal como un factor más dentro de la totalidad educativa, para atender las necesidades insatisfechas. Sin embargo, esto no quiere decir que nace en contraposición a la escuela, o subordinada a ella, sino que como complementariedad y continuidad de la educación formal, “no existe una por encima de la otra, sino que ambas se complementan” (Llebrés Colado, 2021: 10) y esta complementariedad entre educación formal y no formal es también la meta deseable expresada explícitamente en la legislación vigente (Poder Legislativo, 2009).

La educación es un proceso holístico, con complejas interacciones de interdependencia entre las diversas experiencias educativas. Entonces, “las educaciones formal, no formal e informal, aún cuando no siempre existan entre ellas conexiones orgánicas o explícitas, están funcionalmente relacionadas.” (Trilla, 2013: 47). Este relacionamiento puede ser bajo la forma de la complementariedad (diferencias en el énfasis, reparto no excluyente de funciones, objetivos, contenidos entre los agentes educativos), relaciones de suplencia (cuando un ámbito asume tareas que deberían estar realizándose en otro, pero no logra satisfactoriamente), relaciones de sustitución (ante importantes déficits y exclusiones), relaciones de refuerzo y colaboración, relaciones de interferencia o contradicción (cuando se enfrentan intereses y valores entre ámbitos educativos)

No solamente se cruzan sus funciones y efectos, sino que los ámbitos educativos pueden entrometerse entre sí. Esto significa que una “instancia educativa determinada puede ser considerada como globalmente perteneciente a uno de los tres tipos de educación y simultáneamente acoger elementos o procesos propios de los dos restantes” (Trilla, 2013: 48). Por ejemplo, se puede dar características de informalidad en ámbitos no formales, o características de formalidad en ámbitos no formales. Incluso se pueden ofrecer programas de educación no formal desde ámbitos de educación formal.

Finalmente, pueden darse relaciones marcadas por la permeabilidad y coordinación, cuando existe la voluntad de tender puentes e incrementar la porosidad existente entre los ámbitos educativos. Esto acarrea el beneficio de que permite optimizar la

complementariedad y evitar duplicidades innecesarias. La consideración por esta combinación entre lo formal, lo no formal y lo informal es:

la voluntad de configurar un sistema educativo que facilite al máximo el que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Para ello, el sistema ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos. Y un sistema educativo sólo puede ser de tal guisa si incorpora realmente a lo no formal y tiene presente y valora lo informal. (Trilla, 2013: 51).

Morales (2013) destaca los aportes que la educación no formal puede hacer para el desarrollo de la ciudadanía, la calidad y la igualdad en la educación. Afirma que las propuestas educativas deben trascender el ámbito en que se desarrollan para impactar realmente la vida de los sujetos: “Podemos estar convencidos del valor y el potencial de las propuestas que se desarrollan en la ENF, pero es necesario que estos aprendizajes no terminen en punto muerto y habiliten e impulsen nuevos tránsitos a los sujetos, incluso en el sistema formal.” (Morales, 2013: 189)

Afirma Morales (2009), que por su mismo nombre, se suele interpretar a los fines de la educación no formal en relación a la educación formal, adjudicándole la función de mejorar el desempeño e interés de las personas con respecto a la escuela (en sentido amplio, todos sus niveles). No obstante, esta concepción podría reducir la riqueza de sus posibilidades educativas: “La ENF genera aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje y por ende, también reconecta y apoya el tránsito por la EF.” (Morales, 2009: 91).

3.2.3. Rol del Educador

El agente de Educación Social, es quien debe asumir la responsabilidad de “realizar acciones educativas en diferentes instituciones y viabilizando el acceso a la cultura de la época. De esta forma estará abriendo acceso a nuevos lugares en lo social y cultural.” (Bellusci, 2021: 31). Esta tarea implica el desafío de estar “suficientemente ajeno pero no totalmente extraño” (Ulloa citado en Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017: 31), para abrir rendijas desde las que crear nuevos posibles. Sin esta alteridad no sería posible visualizar las posibilidades por descubrir, es este

descentramiento el que también motiva la exploración y el deseo de conocer al otro, al desconocido. Pero también tiene que haber cierta implicación, un compromiso con la función desempeñada; un educador completamente extraño no acabaría por formar un lazo desde el que se puede proponer esa invitación. Morales (2013), reconoce como tarea principal del agente educativo, especialmente importante en el ámbito de ENF, la de “motivar, invitar, seducir al otro para que se convierta en sujeto de una práctica educativa.” (191). Esto requiere un grado de cercanía.

Según autores consultados, y también como se explicita en la Ley General de Educación, la educación no formal demanda educadores profesionales:

La no existencia de currículos preestablecidos, la diversidad de marcos institucionales, la variedad de objetivos de, las distintas propuestas educativas, el movimiento de cambios en el que venimos inmersos como sociedad, determinan la necesidad de contar con profesionales capaces de pensar pedagógicamente desde escenarios radicalmente diferentes. (Morales, 2013: 189)

Esto se asocia a un proceso de transformación de la mentalidad social, funciones que antes eran desempeñadas por cualquier persona con buena voluntad para ello, ahora comienzan a ser entendidas como roles esencialmente educativos.

Por otro lado, Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017) brindan el concepto de los oficios del lazo, refiriéndose a aquellos que

(...) intentando propiciar ciertos des-anudamientos para que otros enlaces sean posibles... oficios del intento, de la tentativa, oficios que requieren e invitan a desaprendizajes para que otros aprendizajes puedan tener sus desarrollos... oficios que buscan acompañar, sostener, ofrecer... oficios que siempre exceden los nombres de bautismo de profesiones definidas para ejercerse a veces a la intemperie, de modos no repertoriados ni protocolizables (10).

Dan cuenta de un tipo de relación social más que de una profesión, una relación educativa de involucramiento con los sujetos. Para continuar caracterizando el rol del educador, recogemos la figura del baqueano: “en el campo social, donde conviene marchar como los baqueanos, con equipaje ligero, eficaz y desprejuiciado, no exento de prudencia” (Ulloa citado en Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017: 26). Esta prudencia también implica una actitud de constante evaluación de los riesgos al alcance, una actitud de detenerse en el camino y reevaluar el rumbo.

3.3. Vulnerabilidad y educación

3.3.1. Contextos de vulnerabilidad y amparo

Es fundamental reconocer el ambiente de los sujetos, porque como ya ha sido establecido, este debe tener un efecto directo en la enseñanza que brinde el educador si busca que el otro genere aprendizajes. El ambiente puede definirse como “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene.” (Dewey, 1938: 19) Esto incluye las condiciones socioculturales de la familia, el barrio y la comunidad que se habita, las condiciones materiales y económicas que determinan vivencias, etc. Dewey (1938) reconoce que será diferente la experiencia de un niño proveniente de un hogar de barrio bajo, que de un hogar culto.

Visibilizar el efecto que tienen las experiencias de periferia social infantil sobre las biografías humanas es reconocer que “la pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas (...) ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio” (Redondo citado en Castro Prieto, 2016: 72). Esto permeará la educación que reciban en la socialización con su entorno, así como en su educación formal escolar.

Más aún, Zelmanovich (2005) se refiere al desamparo sufrido por algunos niños y lo define como la carencia de recursos para la subsistencia, abarcando “la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, [a lo que] se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social.” (Zelmanovich, 2005). Estos niños a veces presentan luego en la escuela actitudes que los hacen parecer “ineducables”. En muchos casos, los niños transgreden normas elementales de convivencia social, bajo la desprotección han sido expuestos al impacto de la violencia y se la apropian. Afortunadamente, la niñez es tiempo de constitución de la subjetividad, no está todo dado, afirma la autora.

El mandato de incluir por medio de políticas e instituciones sociales, a veces se hace de un modo que refuerza esa misma condición de exclusión. Así, “muchas de las acciones que se desarrollan buscan incluir a niños y adolescentes en ámbitos como la escuela, trabajo, cultura, etcétera. Sin embargo, es en esas mismas

instituciones donde se configuran los lazos constitutivos de la exclusión social.” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017: 128). Por lo que interrumpir las trayectorias de exclusión y desprotección debe también pensarse desde el orden institucional de la sociedad, delatando sus formas de invisibilización. Estos autores hacen referencia a la categoría del “no todos” para referirse a aquellas personas en la sociedad que están condeadas, excluidas del “todos” de las instituciones, los “expulsados de lo común” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017: 77). Finalmente, se preguntan: “¿será la exclusión una expresión de una maldición condenatoria? (...) ¿Será que, en esos casos, nuestros oficios se parecen a des-hacer las trampas de los destinos asignados?” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017: 66)

3.3.2. Presencia e impacto de la institución escolar

La presencia de la institución escuela, no ha logrado su propósito de igualar las oportunidades por medio de la educación. Más aún, ha constituido un lugar más de exclusión, en muchos casos: “La escuela, formalmente homogénea, expresa desigualdades en la calidad de la oferta. No todos los grupos sociales tienen las mismas oportunidades educativas; y el fenómeno de la repitencia y la deserción afectan de manera distinta a los alumnos, según su procedencia social y su localización geográfica” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 110).

Rodríguez y Hounie (2021) observan la instalación de modelos adaptativos a ideales de productividad, en los que “la idea de alteridad está cada vez más bombardeada y puesta en tela de juicio. Los números y los rendimientos se han impuesto a las personas” (Rodríguez y Hounie, 2021: 20). Como consecuencia, el sistema fracasa pero no por el maestro o por el alumno, sino que se trata del fracaso del modelo “que en ocasiones muestran bajos niveles de umbrales de tolerancia a las diferencias personales y socioculturales” (Valdez, 2009: 21).

Dentro de las posturas sobre las posibilidades de la escuela para hacer frente al desamparo social, se plantea como necesario que modifique sus estrategias. Esta puede

(...) sostener algún ideal que trascienda los marcos familiares de los que el joven necesita sustraerse. Puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las

puertas de la cultura. (...) La organización de la escuela como “lugar de vida” puede ayudar a los jóvenes a transitar personajes. (Zelmanovich, 2005)

3.3.3. Educación no formal en contextos de exclusión

Sobre este punto, es preciso explicitar la usual caracterización de la educación no formal como “una práctica educativa para un “tipo” de población y problemáticas, una intervención educativa en lo social de segundo orden frente a una educación “formal” connotada como seria” (Bellusci, 2021: 18). Se suele apuntar con propuestas de este tipo en aquellos contextos en los que la educación formal, la escuela, parece evidenciar mayores falencias. Tanto Bellusci (2021) como Morales (2013) critican la estrecha relación entre educación no formal y entornos de pobreza o exclusión, afirmando que no se la puede reducir a estos, y “se entiende desde su posibilidad de promover aprendizajes valiosos en todos los sujetos y no sólo en aquellos que puedan estar pasando por situaciones problemáticas particulares.” (Morales, 2013: 188). Sin embargo, esto no quita que la educación no formal pueda constituir espacios de refugio e inscripción de aquellos sujetos en mayor vulnerabilidad dentro de la sociedad, y su desarrollo en estos contextos sea solo una forma más entre otras.

Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017) postulan que los oficios del lazo quizás sean ofrecimientos de asilo, que protejan de la intemperie de los social, interviniendo para desafiar destinos, creando circunstancias (función del educador, al decir de Deligny, referenciado por ellos) de recepción e inscripción. Afirman que lo importante se refugia en los gestos mínimos, que son los que dan apoyos en el intersticio entre sujetos preocupados, que conmueven. Las prácticas socioeducativas (en las que se inscriben las propuestas de educación no formal e informal) constituyen una actividad diaria, que adquiere sentido con la presencia (Rodríguez y Hounie, 2021).

Morales (2012) identifica como marca de identidad de la educación social que sea una “Práctica educativa sobre lo que lo social define como problema.” Esto introduce el concepto de problema social como categoría que atraviesa la educación social. Para el autor, es posible mirar el problema como lo que pasa y no debería pasar en la sociedad (la exclusión, la pobreza, la violencia, etc) y a lo que la educación social busca responder; o también se puede mirar el problema como lo que debería pasar

en la sociedad idealmente y no pasa, y entonces cualquier práctica educativa con una intencionalidad clara, podría ser considerada educación social. De esta manera:

Resulta clara la asociación entre educación social y problemas sociales, al referirnos a un ideal social (político en esencia) al que no hemos llegado y resulta fundamental (problemático) avanzar hacia ello. Nuestras sociedades tienen mucho por resolver y se entiende que la educación puede ser un aporte fundamental para ello. (Morales, 2012: 4)

En este contexto, las prácticas educativas deben buscar “generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él.” (Morales, 2012: 14)

3.3.4. El valor de la palabra enunciado y escuchada

La palabra, la comunicación, es una forma de expresión personal y social. De hecho, Sosa (1950) explica el origen etimológico de la palabra “expresar”, definiéndola como “transcripción clara de nuestra opinión, emoción, experiencia o conocimiento por medio de la palabra (que era su sentido globalizador)” (Sosa, 1950: 113), precisándola como la objetivación de las impresiones. Se trata de un fenómeno general de las personas, vital para el desarrollo psíquico. También

(...) es el más incuestionable medio de comunicación social y la única y total forma de realizar el intercambio de ideas y sentimientos a través del tiempo; que, por ende, se convierte en un instrumento de capacitación y elevación del yo en el medio social, fundamental, aumentando la eficiencia de su productividad, etcétera. (Sosa, 1950: 121)

Es decir, su relevancia no se reduce a la necesidad de exteriorizar conceptos, emociones, autoexpresarse; sino que es fundamental como instrumento social de comunicación, manifestándose por medio del lenguaje. Si “es el medio de que nos valemos para establecer la continuidad de la conciencia en el fenómeno existencial” (Sosa, 1950: 122), entonces se pone de manifiesto su imbricación con la educación, considerándola como la reproducción y producción del legado cultural para darle continuidad a las sociedades.

Además, hay que detallar las dos dimensiones del lenguaje: como creación del ambiente y como ajuste personal. De hecho, la adquisición del lenguaje involucra “la formación y evolución de la personalidad en el seno de una sociedad. Dos fuerzas luchan frente a frente o son concurrentes: un medio social, un poder de asimilación y de invención” (Delacroix citado en Sosa, 1950: 130). En esto se evidencian las dos potencialidades de la educación: la reproducción del lenguaje establecido, pero brindando la posibilidad de originalidad en su expresión.

Por otro lado, Freire (1968) también define el diálogo como un fenómeno humano, en el que se revela la palabra. Para él, decir la palabra implica conjuntamente reflexión y acción, transformación del mundo en el encuentro entre los hombres: el “diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.” (Freire, 1968: 107). Caracteriza la palabra como un derecho de todos, y toda vez que se niega este derecho se está en presencia de un asalto deshumanizante.

La palabra también es acto “que reescribe, que permite que otra cosa surja” (Balbi y Serravalle, 2015). Puede reordenar el pasado y abrir un nuevo futuro, como parte de la subjetivación de los sujetos.

El reconocimiento del otro que constituye el diálogo y la escucha es: “la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social.” (Puig citado en Echeita, 2013: 106-107)

El principal instrumento en la relación con los demás es, según Molina (citado en Bellusci, 2021), un ambiente en que se promueva el uso de la palabra, propia y ajena, expresando el pensamiento y sentimiento, y cediendo el turno para que el otro también pueda hacerlo: “Permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio.” (Bellusci, 2021: 32). En este respecto, es fundamental señalar la necesidad del tiempo, de dar tiempo; en lugar de buscar los aprendizajes en el ya.

3.3.5. La recreación y el valor del juego

Sosa (1950) caracteriza al juego como una actividad esencialmente infantil, como expresión de la intimidad, como etapa de desenvolvimiento de la imaginación infantil, y como medio de afirmación de la personalidad. En los diferentes tipos de juegos (sensoriales, motores, glósicos, psíquicos), se destaca el eje común de que el niño “quiere ser y obrar” (Michelet citado en Sosa, 1950: 132).

Explica Lutereau (2014) que el juego es intrínsecamente educativo, con el juego los niños aprenden. No es utilitario, en tanto no se juega por otro motivo que por el disfrute de jugar, se convierte en una celebración con otros. Además, el juego es también refugio: “la experiencia lúdica implica una discontinuidad con el mundo del día a día; siempre es preciso resguardarse un poco para jugar, esto es algo que los niños se ocupan de cuidar con esmero.” (Lutereau, 2014). También está relacionado con la palabra, ya que los niños buscan dar testimonio del juego, con esto le dan estatuto temporal, lo inscriben en la memoria y se inscriben a sí mismos como sujetos en la narración lúdica. “En ningún momento crecen tanto los niños como cuando tienen la posibilidad de tener experiencias” (Lutereau, 2014), razón por la cual muchas veces son las vacaciones de verano con todo su tiempo de juego las que quedan por siempre en la memoria. Finalmente, “el juego sirve al niño para poder sobreponerse a la adversidad de un mundo sin fantasía. Un niño sin juego es un niño expuesto a la tristeza” (Lutereau, 2014). También Zelmanovich (2005) sostiene que el juego puede ser un velo que otorgue protección y amparo. Esta pantalla permite “generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad (...) erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de éstas” (Zelmanovich, 2005).

3.4. Cierre

Para cerrar este marco teórico, vale retomar la concepción de educación como inscripción en la cultura, lo que implica acciones de reproducción y producción de los saberes considerados socialmente válidos. Para ello, el educador (en sentido amplio) juega un rol fundamental, no porque sea quien posee el saber, sino por ser quien prepara el escenario en que se pueda aprender. Además, es determinante en

el vínculo educativo establecido. Por otro lado, se han presentado diferentes ámbitos educativos (formal, no formal, informal), los que se pueden diferenciar, básicamente, según si son específicamente educativos y si pertenecen al sistema reglado. Finalmente, se estudió que el contexto social es determinante para la biografía de cada uno, en particular, para su biografía educativa. En este contexto, los diferentes ámbitos educativos se destacan por algunas potencialidades o debilidades; y cobran especial importancia la palabra y el juego como instrumentos de educación y expresión.

4. Análisis pedagógico

A continuación, se presentarán tres escenas pedagógicas, con su correspondiente análisis en base a los conocimientos teóricos explicitados. La primera escena se enmarca en procesos de educación no formal, la segunda en procesos de educación informal, y la tercera en una escuela (educación formal). La elección en el orden se debe a que las primeras escenas sirven para identificar la presencia de acciones educativas y la potencia de ámbitos no formales o informales; para cerrar imaginando qué pasaría si en ellos participara un niño que solo va a la escuela.

Se trata de un ejercicio de objetivar las experiencias subjetivas, pasarlas a papel y ponerlas a disposición de los lectores con la esperanza de que puedan ayudar a pensar un nuevo pensamiento, a plantear una nueva pregunta, o a evaluar una postura diferente. Para ello, resulta interesante recoger el proceso de reflexión crítica de la práctica educativa presentado por Contreras (2010). El proceso indica preguntarse: ¿cuáles son mis prácticas? (descripción), ¿qué teorías se expresan en mis prácticas? (información), ¿cuáles son las causas? (confrontación), ¿cómo podría cambiar? (reconstrucción). Es decir, habrá una escenificación de prácticas vivenciadas, que serán analizadas desde el marco teórico, y cuestionadas desde sus valores subyacentes, para finalmente ofrecer una propuesta.

Además, se retomará la pregunta inicial para permitir un cierre al trabajo, y en cada análisis se buscará desarrollar sobre qué aprendizajes son promovidos en los distintos ámbitos educativos, qué sentimientos se generan en los aprendientes, y qué impacto pueden tener los distintos ámbitos en los aprendizajes sobre relacionamiento social. En otras palabras, se analizará “¿Cómo complementan los espacios educativos no formales e informales a la educación formal de niños y adolescentes en contextos vulnerables?”

4.1. “Me sentí atrapada”, expresó ella.

Cada sábado de tarde (con pocas excepciones) me pueden encontrar en el merendero de un asentamiento localizado en un barrio periférico de Montevideo. En un entorno de pobreza se nos habilitó un lugar de encuentro con los niños que allí viven. Con reflexión y trabajo en equipo, hemos estado planificando actividades

marcadas por el juego, que apuntaran a generar experiencias sobre los aspectos más básicos de nuestra vida. Observamos el descuido de conocimientos básicos tales como el valor de la vida, el cuidado del espacio habitado y del propio cuerpo, los modos de convivencia saludables, las relaciones de amistad y de familia...

Considerando la definición de educación brindada por Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011), es posible afirmar el valor educativo de lo anterior, puesto que implica distribución de saberes culturales considerados socialmente válidos. En este caso no se trata de saberes eruditos y académicos; sino que circulan saberes relacionados con hábitos, valores y convivencia. Ejemplo de este fue la actividad en que se repartieron cepillos de dientes y se indicó la forma correcta de cepillado y su importancia, hábito de cuidado personal; o cuando se plantaron semillas de alpiste en una media rellena de tierra, para enseñar actitudes de responsabilidad respecto a la naturaleza. En todos los casos, incluso cuando simplemente jugábamos con juguetes, la intención era incidir en su conducta, promover una transformación. Esto evidencia relaciones de poder y decisiones políticas, pero en una práctica pedagógica que busca convencer, no dominar (Capocasale, 2008).

Hay aquí una clara intencionalidad educativa. Se pone en juego el sentido de la educación como aprender a aprender (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011): se promueven actividades que activan conocimientos culturales y sociales, así como modos de comprender y de cuestionarse sobre el cuidado del medio y de sí mismos, para poder actuar sobre ello en forma autónoma. En otras palabras, hay una conjugación de pensamiento y acción, pensándose a sí mismos y al mundo, camino a la liberación, según Freire (1968).

Por otra parte, cabe analizar la adaptación de los saberes a enseñar, en consideración del entorno y los niños presentes, fundamental según Dewey (1938) si se pretende promover experiencias valiosas. Las actividades se pensaron en base a las necesidades detectadas, con énfasis en hábitos saludables y convivencia social. Perrenoud (2014) reconoce esta realidad a la que se enfrenta todo agente educativo: nuevos problemas que hay que resolver con creatividad. Esto suele darse con mayor facilidad fuera de la estructura escolar, que es más rígida e inflexible (Trilla, 2013), además de que no se nos imponen presiones curriculares.

No se trata de educación escolar, ni brinda certificados de logro reconocidos, características propias de la educación formal. Tampoco se trata de actividades educativas subordinadas a otros procesos sociales o indiferenciadas de estos, ni tiene lugar de manera difusa, propio de la educación informal. Aunque sí se brinda la merienda, no es este el cometido principal, ni lo único que sucede. Al contrario, es la merienda la que está subordinada a los cometidos educativos propuestos (por ejemplo, se ha enseñado la higienización de manos antes de comer); además de que se merienda al final, luego de otras actividades con mayor riqueza educativa.

Luego de un contraste entre la realidad y el marco teórico, concluyo que se trata de un ámbito educativo no formal, porque está fuera del sistema de la enseñanza reglada (Trilla, 2013): no tiene un currículum establecido legalmente, ni asistencia obligatoria, por ejemplo. Sin embargo, sí tiene una intencionalidad específica y diferenciadamente educativa. En particular, según la categorización de ámbitos de educación no formal propuestos por Trilla (2013), se trataría de educación social en vista de que aborda problemas sociales. Morales (2012) entiende los problemas sociales como aquellos ideales sociales y políticos hacia los que avanzar, en este caso, la protección de las infancias más vulnerables y su posibilidad de inscribirse en la cultura.

Era, y sigue siendo, desbordante. Tiene sentido, porque buscar la inclusión de las personas marginadas dentro de la sociedad va a implicar un esfuerzo voluntario, que cuestione el orden “natural”, como anticipaba Echeita (2013). En particular, porque a veces surge la pregunta, ¿esto vale la pena?, ¿realmente importa lo que estamos haciendo?, ¿podemos generar algo bueno? Y es que las prácticas de los educadores son un búsqueda que solo se confirma en sus efectos, no inmediatos; no respondiendo a indicadores de logro, sino que “disponiendo de presencias” y “ensayando acciones” potencialmente transformacionales (Rodríguez y Hounie, 2021).

Pero hay momentos en que se me ha llenado el corazón, y estas preguntas pierden sentido, porque me doy cuenta que la presencia sí tiene un efecto, y puedo recoger los frutos y el amor de lo que tanto esmero llevé sembrar.

Para mí, uno de estos momentos lo viví con una niña de once años, a la que llamaremos Kathia. Este último año ha sido sumamente difícil para cinco hermanos,

que viven en este asentamiento, pero se notó en particular con Kathia. Complejas situaciones se fueron acumulando, evidenciado en sus comportamientos y actitudes.

En educación, es fundamental conocer a los individuos con los que tratamos, conocer qué ocurre en sus mentes, y eso ya lo dijo Dewey en 1938. Por otro lado, Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017) caracterizan los oficios del lazo, incluyendo el de los educadores, como aquellos que buscan establecer relaciones marcadas por la actitud de sostener, acompañar, intentar, involucrándose con los sujetos. También dice Dewey (1938) que hay que conocer el ambiente en que se desarrollan ya que interactúa con sus necesidades y capacidades para crear experiencias; y agregaría que este también es fuente de experiencias, no siempre positivas para aprender.

Primero, los padres se separaron, la madre se mudó a otra casa cercana y dentro del mismo asentamiento llevando consigo a algunos de los hijos mientras los otros quedaron viviendo en la casa anterior con su padre. Además, la inseguridad y la violencia al interior de la comunidad fue escalando, a manos de un grupo de narcotraficantes viviendo a veinte metros de distancia. En el último mes, esta familia vivió el miedo de cerca, sufriendo robos, el desvalijamiento de la casa y finalmente, el copamiento del hogar de la madre y expulsión de la familia de su hogar.

Ya de antes, Kathia venía mostrando cambios en su conducta, cambios de humor drásticos y fuertes, facilidad para enfurecerse y rapidez para recurrir a burlas y golpes contra sus hermanos. Similarmente, mostraba un errático comportamiento conmigo, a pesar de haber desarrollado un lindo vínculo. Estábamos preocupados por Kathia, había que buscar la manera de llegar a ella.

Así fue como sábado a sábado comencé a atender específicamente a Kathia, a sus emociones y actitudes, por medio de la pregunta y el interés por conocer su interioridad. Muy difícil era obtener una respuesta genuina; en cambio, me respondía con burlas, desidia, enojo, violencia. Un día que vino especialmente afectada e irritable, la alejé para hablar a solas, y después de mucho esfuerzo logró mostrarse vulnerable, lloraba pero diciendo que no podía contarme porqué, diciendo cosas entreveradas. Creo que este fue un punto de quiebre, ella pudo comprobar que está bien sentirse mal, que nosotros estábamos para ella.

Esto me lleva a rescatar las palabras de Bellusci (2021) sobre el vínculo, que es social. Afirma que la forma en que una persona se relaciona con un otro determina un modo de relacionarse, con pautas comunicativas y conductuales sobre lo que es aceptable y lo que no. En este caso, Kathia aprendió que en nuestra estructura relacional era aceptable expresar emociones, llorar, comunicar sentimientos, mostrarse vulnerable. Se ponen en juego algunas condiciones necesarias de las relaciones educativas: Kathia se pudo sentir cuidada, en la convivencia conmigo, por medio de la comunicación. Es un cuidado que busca aminorar su desprotección, al decir de Rodríguez y Hounie (2021).

Pero mi mayor satisfacción y esperanza como educadora fue el sábado luego de que les desvalijaron la casa. Llegamos al merendero y fuimos a llamar a los niños. Kathia vino en seguida y estaba emocionada.

“Vamos a hablar”, me decía.

“¿De qué querés hablar?”, le pregunté, ya sabiendo del robo por su madre.

“No sé, de cualquier cosa...”

Ese “cualquier cosa”, fue una conversación un poco monopolizadora (no quería dejarme hacer nada que no fuera hablar con ella) sobre todo tipo de temas: amistades, color favorito, etc. Ya cuando se iba acercando la hora de merendar, le digo que ya me enteré que les habían robado. Ahí la conversación se amansa, ella me lo confirma, y dejo que me lo cuente con sus palabras. Hace su relato, pronuncia su realidad, narra los hechos vividos. Faltaba una difícil pregunta, no sabía si me la iba a contestar, si iba a saber cómo.

“¿Y eso cómo te hizo sentir?”

“Me sentí atrapada”, expresó ella. “Es como que es una cosa atrás de la otra, quedo atada y no puedo soltarme”.

Kathia acababa de usar una metáfora para expresar su interior, había podido percibirse a sí misma y transmitirlo a otros. Ese día, además, no había golpeado a nadie, no había cambiado bruscamente de humor. Simplemente había hablado y sentido. Supo objetivar su realidad, distanciándose para ponerla en palabras a partir de su memoria, y luego supo objetivarse a sí misma, expresándose en una forma

saludable y que la ayude a sentirse contenida en un ambiente de amor y cariño. Y es que eso es justamente lo que Sosa (1950) define como expresión: la objetivación de las impresiones por medio de la palabra. Es un fenómeno vital propio de los humanos, pero que también requiere de aprendizajes ya que el lenguaje es parte del legado cultural de las sociedades.

“Gracias por contarme, Kathia, gracias por confiar en mí.”

Aquí queda evidenciado el valor de la palabra dicha y pensado por el otro, especialmente en un contexto educativo. Jamás fueron más ciertas las palabras de Freire (1968) sobre que la vida humana tiene sentido solamente en la comunicación, y que “el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos” (86), es decir, nuestro logro como educadores se halló en los logros auténticos que Kathia comunicó. De forma diferente pero similar lo expresa Morales (2012), afirmando que nuestro aporte debe insistir en generar posibilidades para que el otro pueda realizar su propia construcción de sí, apropiándose de saberes para comprender el mundo y elegir cómo habitarlo.

En este punto cabe preguntarse acerca de la capacidad dentro de la escuela de promover estos logros y estos aprendizajes sociales. No todos los grupos sociales tienen las mismas oportunidades educativas, porque tampoco tienen los mismos problemas. Las desigualdades que están presentes en la sociedad no pueden ser revertidas por una institución homogeneizadora. ¿Habría sido posible para la maestra de Kathia dedicarle todo el día hablando de otros temas para finalmente acceder a lo que tenía para comunicar desde su interior? En la escuela existen otras presiones: una multitud de otros compañeros que también demandan atención, un currículum para enseñar, normas a seguir, ideales de rendimiento, restricciones temporales, con distribuciones espaciales en el salón que no favorecen la comunicación, y las restricciones de la simultaneidad sistémica. Esto a veces lleva a caer en la sensación de impotencia ante problemáticas que le exceden, como describen Rodríguez y Hounie (2021).

La palabra es un derecho de todos, según Freire (1968), pero en la escuela no siempre y no todos tienen la posibilidad de ejercer ese derecho. Es fundamental lo establecido por Bellusci (2021) al afirmar que el principal instrumento en las relaciones humanas (y por lo tanto en las relaciones educativas) es el uso de la

palabra, para expresar pensamientos y sentimientos, dándole a cada uno su tiempo para que se exprese. Entonces parece deseable que los niños y adolescentes cuenten con otros espacios educativos en los que focalizar en el aprendizaje de la expresión propia y el ejercicio de la palabra sea una prioridad, y no solo una necesidad y un medio para poder llegar al resto de los aprendizajes que la escolarización demanda.

4.2. Arbitrando conflictos: denle la palabra.

Dos adolescentes, cara a cara, hablan. Entre ellos van exponiendo los puntos. Yo, la persona adulta, la “educadora”, me ubico en una posición lateral, miro a ambos, mientras se miran entre ellos.

Estos detalles, que podría haberse omitido, son fundamentales a mi entender. Al relatar escenas de valor pedagógico, “pareciera que uno se pierde con más frecuencia en las visiones de conjunto, cuando se sobrevuela, y es el pequeño detalle, el pequeñísimo, el que llama al orden de las cosas” (Miller citado en Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017: 135). Aquí implica una consideración de que no es el “educador” el único educador, las palabras de los adolescentes importan, tienen valor, y en ese momento, probablemente más valor del que pueda aportar el adulto que los ha unido. Estas posiciones indican una postura dialógica, y no del docente disertador criticado por Freire (1986). Porque ese fue mi rol principal, promover el diálogo entre ellos: yo ya había escuchado lo que cada uno me quiso decir, y sí rezongué, sí discipliné, pero el asunto no parecía laudado. Algo faltaba. ¿Cuánto valor podía tener mi palabra, diciendo lo que está bien y lo que está mal? ¿Provocaría un cambio? ¿Provocaría un pensamiento auténtico?

¿Qué faltaba? Faltaba un momento de diálogo honesto entre amigos peleados. Porque sabemos que quienes cumplimos el rol de educador, no somos los únicos que educamos. Especialmente en la adolescencia que tanto vale la palabra de los amigos. Ahí reaccioné, los junté y di el puntapié: “Me dice Ángela que vos estuviste mientras les tiraron piedras, ¿qué tenés para decir Ramiro?” Aquí la pregunta evidencia la función de apertura de la palabra, según Balbi y Serravalle (2015).

“A mí, lo que me molesta, es que no hiciste nada, mientras tus amigos nos tiraban piedras vos te quedaste ahí, fuiste cómplice”, eso le reclama Ángela a su amigo, terminado el conflicto. Ramiro la mira de a ratos y de a ratos mira el suelo.

“Yo no fui el que te tiró piedras”, se defiende Ramiro.

“Pero dejaste que me tiraran”.

Este conflicto surgió en un comedor de un barrio periférico, un comedor de niños, pensado con un tiempo de juego al principio y luego una comida juntos. Se trata de un espacio educativo informal, aunque con rasgos de no formalidad. Es principalmente informal en tanto lo que une a las personas es la comida proporcionada, y la educación que sucede no se da en forma diferenciada. Se trata más bien de acciones de socialización, y la educación pasa principalmente por la internalización de formas de comprender, actuar y comportarse en el mundo y con los demás (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011). Es principalmente asistemática en tanto no se trata de educación planificada respecto a determinados objetivos educativos. Sin embargo, no por eso es menos valiosa. El foco está puesto en la convivencia, principalmente mediante el juego y el diálogo, que a veces provocan problemas.

En esta oportunidad, el problema se desencadenó a la hora de ir cerrando, cuando dos adolescentes varones (acompañados de Ramiro) acabaron tirando un par de piedras a dos adolescentes mujeres, una de ellas Ángela.

Ramiro y Ángela son amigos, pero expresa ella que últimamente no se ha sentido apoyada por él, que cuando se junta con aquellos dos cambia, que aunque no hubiera sido él quien tiró piedras, sí tenía la responsabilidad como amigo de decirles “basta”, de manifestarse en contra.

Lo que falló fue la palabra como ejercicio de transformación de la realidad, faltó un ajuste del lenguaje a la situación concreta para afirmar el yo, para comunicar el pensamiento de que algo estaba pasando y estaba mal.

Sin embargo, es también la palabra la que reconoce y reclama ese pensamiento y acción firme frente a las injusticias. En este sentido, el “diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo

tanto, en la mera relación yo-tú.” (Freire, 1968: 107); y se ve su potencial cuando por medio del diálogo al que se ven lanzados dos adolescentes, se conocen las vivencias que ellos tienen del mundo (y de la pelea), que no son iguales, que son conflictivas, y que por eso solo es posible resolver con el otro.

Aquí están circulando saberes sobre cómo tratar a las personas que queremos, sobre lo que implica la pasividad en la actitud propia mientras otros se ven afectados, saberes sobre la responsabilidad de tomar postura defendiendo al vulnerable y haciendo frente a la violencia. Más aún, se promovió el aprendizaje de “asumir la trasgresión (...) implica sostener en términos propios la escena del mundo” (Zelmanovich, 2005). Asumir la palabra para hacer reclamo de los propios derechos o para asumir la trasgresión es en sí mismo un acto transformador. Como afirman Balbi y Serravalle (2015), implica la posibilidad de reescribir el pasado y abrir nuevos porvenires. Esto tiene que ver con el sentido de la educación entendido como “aprender a vivir juntos”, por Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011), en compromiso con los otros. Estos son los conocimientos culturales en circulación mediante el diálogo interpares.

El educador asume un rol de compañero, negando los comunicados y posibilitando la comunicación, y se encarga de proporcionar junto a los educandos, las condiciones para superar la doxa (saber aparente y opinionado) por el logos (saber racional y verdadero). La misión del educador según Dewey (1938) y aquí evidenciada es preparar experiencias que inciten la actividad de los sujetos para que puedan provocar experiencias futuras deseables. En este caso, preparé la situación en que ambos pudieran dialogar honestamente, para que en el futuro puedan tener experiencias que les permitan profundizar en modos no violentos de resolver conflictos y convivir. Desde esta perspectiva, el objeto cognoscible, aquello por conocer, no se entiende como una propiedad del educador, sino como la incidencia de la reflexión suya y de los educandos. Interviene pero no desde la dominación al educando, no se propone llenarlo.

Al contrario, Freire (1968) explica que ya no solo educa el educador, la educación es un fenómeno multidireccional, y también me provocó aprendizajes a mí. Al principio había adoptado una postura más tradicional y disciplinadora, pero en diálogo con cada uno aprendí que no era adecuada ni suficiente para el caso, tuve que cambiar

el enfoque. Significó una resignificación del ejercicio del poder como educadora, desafiando el tan instalado argumento de autoridad en las escuelas.

En parte, se observan en juego las dos acepciones etimológicas de educación, y ninguna en su totalidad. Se ve la *educare* ya que se condujo a ambos adolescentes a un lugar común, orientando a que la resolución del conflicto fuera por medio del diálogo entre ellos, y se puso en juego la *educere* en tanto se promovió que sean los mismos adolescentes quienes pongan en juego sus herramientas para resolver conflictos, que fueran ellos mismos quienes descifrarán. Esta última también refleja la postura de Valdez (2009) acerca de que los educandos también son sujetos protagonistas y agentes educativos de su propia educación, intervienen sobre el escenario y sobre sí mismos, influenciados por sus propias metas y necesidades.

Al preguntarme sobre el modo en que la educación informal o no formal puede complementar a la formal-escolar, en particular en contextos vulnerables, compruebo que no están circulando saberes de preparación para el futuro y la adultez (los llamados propósitos escolares tradicionales), como critica Dewey (1938). Al contrario, intenté promover aprendizajes para el presente, que van a interesar a esos adolescentes porque la vida social y las amistades juegan un importante rol en su felicidad. En lugar de caer en la despersonalización que Sosa (1950) critica de la institución escolar que busca cumplir con ciertos estándares, busqué personalizar los aprendizajes. En base a una experiencia vivida y su puesta en diálogo posterior, esto busca generar aprendizajes intrínsecamente interesantes, no porque haya que aprobar una evaluación escolar sino porque los sujetos quieren transformarse, en beneficio propio y de las personas queridas. A pesar de que son aprendizajes que no se evalúan en la escuela, son igualmente importantes; y “la adquisición insuficiente de habilidades sociales, conciencia y asunción de valores y normas de conducta que son decisivas para una vida común aceptable” (Escudero citado en Jiménez, Luengo y Taberner, 2009: 34) puede ser considerada parte del fracaso escolar por algunos autores. Aunque estos autores desarrollan sus ideas refiriéndose a la escuela, son valiosos para analizar la educación como un fenómeno integrado, desde una perspectiva más macro.

4.3. En casa, pero desamparada...

Nadia es una chica de diez años que este año cursó cuarto grado en una escuela de categoría A.PR.EN.D.E.R., en un barrio periférico de Montevideo. La conocí porque fue allí donde cursé mi práctica preprofesional como estudiante magisterial. Formamos un cariñoso vínculo a lo largo del año. De hecho, ambas llegábamos todos los días temprano porque almorzábamos en la escuela, y ella siempre me buscaba en el salón donde almorzaba con mis amigas. El primer encuentro del día siempre era con un cariñoso abrazo, sin falta. A veces si entrábamos a clase sin habernos visto antes por los pasillos, me reclamaba el abrazo, y yo tampoco me lo iba a perder. Este amor que circulaba en nuestro vínculo educativo y humano, se evidenció cuando a modo de despedida me regaló una foto impresa y guardada en un folio, que había insistido que nos tomáramos días atrás.

Desgraciadamente, a Nadia le ha tocado vivir experiencias difíciles, en un ámbito familiar complejo. De hecho, actualmente está viviendo con su abuela y su media hermana; su madre no está presente por su condición de drogadicción, a su padre lo mataron, y el padre de su hermana tiene orden de restricción de acercamiento por violencia doméstica, según tengo entendido.

Estas marcas de marginalidad ya la colocan a Nadia en una posición de subalternidad que anticipa una biografía desalentadora; y como personas que ejercen oficios del lazo, está en los educadores enfrentar el desafío de deshacer esas “trampas de los destinos asignados” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017).

La escena que quiero recuperar, que me marcó por su valentía, su inocencia y su honestidad, fue cuando en clase me enteré de todo lo anterior, por su propia boca. De alguna forma había surgido el tema de las drogas, y por el contexto de vulnerabilidad en que viven estos niños, y por las experiencias a las que están expuestos, era un tema que se abrió para comentarios diversos. Con varios queriendo dar su opinión o contar algo, la maestra tomó la decisión de hacer una pasaje de ronda, en que por turnos, cada uno tuviera la oportunidad de expresar lo que quisiera respecto al tema. Algunos contaban de familiares que consumían droga (especialmente marihuana), otros ofrecían su postura sobre los daños de estas. Llegado el turno de Nadia, ella hizo un claro y fuerte relato del modo en que la droga

y la violencia ha afectado su vida y su familia, revelándose frente a sus compañeros en toda su vulnerabilidad.

“Ahora estoy mejor, viviendo con mi abuela”, admite.

“Lo malo es que la Vane, mi hermana, sigue hablando con su padre por el celular, y en realidad él no puede. Mi abuela trata de controlarla, y le borra el número, pero siempre vuelven a hablar...”, continúa Nadia.

Demuestra un profundo conocimiento de su propia situación, lo habla como una adulta, pero se trasluce su infancia inocente. Aquí se refleja lo dicho por Zelmanovich (2005) acerca del desamparo vivido por niños, “que ponen en cuestión su propia condición de niños”. Es palpable el dolor que siente, y (cosa rara) toda la clase escucha en silencio.

Esta escena resalta por su sorpresa, porque vienen a irrumpir al aula dinámicas que no le son comunes: llama la atención la apertura de la niña, el silencio de sus compañeros, y la posibilidad dada por la maestra para vivir esta experiencia. Por lo tanto, es importante analizarla desde las características de la institución escolar. Es verdad que sí se permitió la expresión, y que no sucedió lo criticado por Contreras (2010) de la escuela como un lugar de instrucción, depositando conocimientos. No obstante, sí se visualizó su metáfora de la escuela como engranaje o máquina, puesto que bajo la norma de dar a todos su lugar, luego se pasó al siguiente compañero como si nada hubiera ocurrido. La escuela como dispositivo de la modernidad se constituyó a partir de características que permanecen, y fueron explicadas por Pineau (2001). Algunas de ellas ayudan a explicar por qué la escuela no es siempre un lugar propicio para el establecimiento de vínculos cercanos, o por qué no siempre será sencillo darle atención a las problemáticas individuales con origen fuera de la escuela.

La matriz eclesiástica que separa el interior de la escuela con el exterior, también marca un adentro y un afuera de lo que corresponde tratar, en la escuela prima la circulación del saber escolar, y aquello que no pertenezca a la categoría no será considerado tan válido. Eso incluye lo que los niños traen de sus hogares. Debe cumplirse con un currículum generalizado para todo el sistema educativo formal, en base al que se evaluará; por lo tanto, el foco será su cumplimiento. Más aún

considerando que por ser un fenómeno colectivo, en el que opera la simultaneidad sistémica (enseñar a todos lo mismo, al mismo tiempo), las individualidades presentan un desafío, demandan mayor atención y tiempo. Lo usual es pensar en el alumno “normal” o “tipo” en base al que se comparan los demás (Pineau, 2001). Nadia no constituye este modelo, no siempre se desempeña como es esperado, y además carga con un bagaje emocional y psicológico que no condice con lo que se espera de un niño. Más aún, hubo que escuchar a toda la ronda de alumnos hablar, y luego de Nadia, siguieron otros compañeros. En otro ámbito, el educador podría haberse detenido específicamente con Nadia, podría haberla atendido con mayor profundidad, atención y focalización. Sin duda, como establece Dewey (1938), eso contradice los discursos basados en el respeto a la personalidad infantil, en los que la norma (y no la excepción, como en este caso) debe ser la expresión y la utilización de oportunidades de la vida presente para provocar experiencias (y no metas futuras y extrañas).

Finalmente, considero que una rígida asimetría entre docente y alumno, no favorece el diálogo. De hecho, considero que fue justamente eso lo que provocó la sorpresa y la atención en todos cuando Nadia se abrió sobre su realidad: no se esperaba esa clase apertura en un contexto en que se valora la disciplina y el buen rendimiento (en oposición a la libre expresión y vínculos en un plano de igualdad). Freire (1968) promueve la dialogicidad y critica la polarización educador-educando y las relaciones dominantes que buscan llenar al educando en lugar de escuchar sus búsquedas personales y reinenciones.

En contraste, el sistema educativo no formal e informal, por estar fuera del sistema reglado, facilita otras metodologías más flexibles y adaptables a cada sujeto y sus necesidades específicas (Trilla, 2013). El foco de la intervención docente sobre Nadia estaba en que no repitiera, en que respondiera a las expectativas sobre lo que es ser un buen alumno. Por un lado, es comprensible en tanto la inclusión educativa no ocurre simplemente al verificarse el bienestar emocional del niño en la escuela, en esta sociedad del conocimiento la exclusión también está marcada por la carencia de aprendizajes de calidad (Echeita, 2013).

Pero por el otro lado, hay que preguntarse si están dadas las condiciones para que Nadia aprenda los conceptos y saberes que debe, al máximo de sus capacidades.

¿Qué pasa cuando han faltado cuidados en el hogar? ¿La persona aprenderá igual, rendirá igual? ¿Qué pasa cuando faltó contención, falló el lugar de refugio por excelencia, el hogar? Entonces, hay que buscar nuevos refugios y la educación no formal puede ayudar.

Además de brindar otro tipo de vínculo con el adulto de referencia y de atención personalizada, esta puede brindar otros tipos de aprendizajes y de contención. Puede ofrecer un espacio de protección que le permita aprehender la lengua y la cultura. Igual que Zelmanovich (2005) plantea que si la escuela pretende jugar este rol, tiene que cambiar su estrategia para convertirse en un “lugar de vida”, esto también puede ser logrado desde otros ámbitos educativos.

El juego, tan presente en ámbitos educativos extraescolares, pero desvinculado del tiempo educativo en la escuela (Pineau, 2001), es expresión de la intimidad y de autoafirmación (Sosa, 1950). No solo es valioso por su aporte a la psicoemocionalidad del niño, sino que proporciona experiencias educativas y actúa como resguardo del mundo, permitiéndole al niño sobreponerse a las adversidades, así lo afirma Lutereau (2014).

4.4. Síntesis

La pregunta planteada apuntaba a una problematización sobre el valor de la educación fuera de la escuela, en particular en los espacios educativos de tipo no formal e informal en los que he participado. A lo largo de la profundización teórica surgió la pregunta de si estos espacios e instituciones eran efectivamente educativos, y el análisis dio elementos para afirmar que sí, aunque con diferentes grados de sistematización.

Tal vez insistir en la dicotomización formal/no formal, en la búsqueda de jerarquizar las diferentes versiones del fenómeno educativo, haga “perder potencia (por subordinación) la riqueza pedagógica de la relación posible entre escuela y la especificidad propia de las experiencias más allá de la escuela si ambas son valoradas, dimensionadas y actuadas como educación (a secas).” (Bellusci, 2021: 18)

5. Reflexiones finales

En primer lugar, me resulta esencial tomar las palabras de Jesualdo Sosa (1950), quien describe perfectamente mi posicionamiento: “Creo que todos los maestros deberían pasar por esta prueba de mezclarse en los problemas del pueblo de vez en cuando, pero totalmente, refundirse con ellos. Tal vez de ahí naciera la claridad definitiva de su pedagogía, la que, afirmo, no se adquiere ciertamente en las aulas normales.” (60). Estoy convencida de que participar de estas experiencias voluntarias, involucrándome con los niños y sus vidas por fuera de la escuela me ha dado herramientas y aprendizajes para ser mejor docente. Se conocen y se abren posibilidades para el diálogo de muchas realidades que a veces no conocemos desde la escuela, porque la institución no lo promueve, marcando un afuera y un adentro, o bien porque nosotros los docentes no le damos su justo lugar, despersonalizando a los niños. Así, “aprendí la realidad de la que hace abstracción la escuela” (Sosa, 1950: 60), en contacto directo con la vulnerabilidad. Además, esto tampoco lo conocí, no realmente, como estudiante magisterial. Saber sobre las injusticias sociales no es lo mismo que conocerlas en el contacto con ellas.

Otra reflexión que me ha despertado este proceso es la necesidad de volver a lo sustancial, volver al origen de la pedagogía. Entendiendo la educación como “el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2011: 20), los análisis pedagógicos presentados permiten distinguir que no hay educación solo en la escuela, y no se trata solo de educación cuando es por medio de procesos sistemáticos. Asimismo, aprender sobre la educación informal, que la educación no siempre lleva una enseñanza explícita detrás, le dio nuevo valor al concepto de coherencia en el actuar. Cada acción y cada palabra nuestra funciona como pauta para los niños que nos observan, y no podemos olvidar que en todo momento los estamos socializando. Por lo tanto, hay que cuidar el ejemplo.

A lo largo de la preparación de este ensayo y de la recuperación de bibliografía, yo misma caí en el cuestionamiento de si las prácticas de voluntariado en las que estaba participando eran educación. Implicó un proceso de profundización reconocer su vitalidad educativa. Un factor de confusión fue lo entremezclados que

estaban el ocio, los cuidados y la educación; tanto que en el querer diferenciarlos, parecía que el componente educativo se diluía en el juego, en el dar amor y en el dar de comer. Pero, ¿por qué insistir en la fragmentación de actividades humanas complejas, que como tales, tienen múltiples significados?

Tal vez la mayor informalidad o no formalidad (según el caso) de los ámbitos educativos extraescolares, y su flexibilidad, habilita que otros procesos humanos tomen mayor protagonismo junto a los procesos educativos. En contraste, en la escuela parece predominar el objetivo educativo y académicamente formativo. La escuela no debería renunciar a sus aspiraciones de educar en contenidos científicos y académicos, y no sería deseable que se dedicara todo el horario escolar y toda la atención a jugar y cuidar. Evidentemente, jamás son aspectos a descuidar en la educación, y me apropio de las palabras de Zelmanovich (2005) para expresarlo: “Si ellos no pueden transcurrir por estos espacios de protección, es difícil que puedan aprehender la cultura”.

Sin embargo, entender la educación como una construcción a partir de influencias diversas y numerosas, permite pensar en el modo en que estas se articulan, el modo en el que se pueden complementar. Complementariedad refiere, justamente a la concepción de que “cada una de las instancias educativas en las que participa el sujeto no puede atender igualmente a todos los aspectos y dimensiones de la educación” (Trilla, 2013: 47). Como consecuencia, está bien si diferentes ámbitos educativos abordan con diferente grado de énfasis las funciones educativas, algunas atendiendo más directamente a la formación intelectual, a la afectiva, o a la sociabilidad, etc. (Trilla, 2013) ¿Por qué debería ser la escuela la encargada de todo? ¿No será demasiado para una sola institución?

Asimismo, pensar sobre los ámbitos educativos informales y no formales, nos pone como maestras en el lugar de pensar cómo potenciar esa complementariedad. Aunque definiendo la especificidad de los distintos ámbitos, y la ventajosa posibilidad de que cada uno pueda desarrollar con mayor énfasis algún ángulo de la educación, ¿no sería revolucionario para la formación de los niños si nos planteamos una coordinación más organizada y explícita entre la escuela y otras instituciones a las que asisten los niños? ¿Qué efectos tendría la existencia del diálogo entre la maestra y educadores extraescolares?

En relación a los saberes que circulan en los diferentes ámbitos educativos, es posible preguntarse por la restricción del saber escolar, en tanto insuficiente para la vida. ¿Por qué no considerar a la educación no formal e informal como un tipo de educación deseable con aportes diferentes a los que puede lograr la institución escuela? Seguramente serán saberes diferentes al escolar los que circulen en estos otros ámbitos educativos, pero no por eso menos relevantes o necesarios. A veces son saberes que se dan por sentados, que se piensan como aprendizajes que deberían darse naturalmente, u otros que se adjudica a la socialización dentro del ámbito familiar sin verificar que la familia haya realmente asumido ese rol: educar en la solidaridad, el respeto, el diálogo. También, hay saberes que son necesarios de enseñar para desaprender otros, para revertir un daño hecho: ¿cuántas veces hay que educar sobre el valor propio a niños destratados?, ¿cuántas veces hay que educar sobre el valor del cuerpo y del mundo para revertir el aprendizaje de hacer lo que es inmediatamente conveniente o fácil para uno?

Por otro lado, a partir de la construcción del marco teórico surgieron los aportes sobre la profesionalización de la educación, con los que concuerdo. Sin embargo, esto tensiona mis propias experiencias de voluntariado, las que en general no están a cargo de educadores formados. Posiblemente se lograrían mejores y más aprendizajes si así fuera; pero no podemos olvidar que estas prácticas solo existen por la presencia de voluntarios, y su pérdida por la no profesionalización de estos se traduciría en la pérdida de un espacio de contención y socialización de los niños. Además, se ha planteado que estos espacios educativos tienen también una fuerte impronta desde el juego y el cuidado, actividades humanizadoras para las que no es indispensable un profesional sino un sujeto presente y dispuesto.

Para finalizar este ensayo, quisiera hacer un comentario sobre mi proceso como autora y los comentarios que recibí, para reflexionar sobre la profesión docente. En algunos casos sentí la sorpresa de otros profesores y compañeros magisteriales al decirles el tema de mi ensayo. Parece inesperado que una estudiante de magisterio en educación primaria se ocupe de la educación fuera de la escuela. Sin embargo, si entendemos la educación como un fenómeno integrado, no podemos reducir nuestra visión a las paredes de la institución escolar. El contexto afecta e incluso puede ayudar si se lo piensa estratégicamente. Pienso que si pretendemos llamarnos profesionales de la educación, no podemos convertirnos en simples

oficiantes de una tarea reglada, bajo un paradigma tecnicista: como profesionales podemos y debemos pensar más allá de los límites que se nos quieren imponer. Eso explica el título creativo del ensayo: “Más allá de la escuela: con la mirada amplia y el corazón abierto”. No quiere decir que seamos responsables de la educación fuera de la escuela de cada niño que pasa por nuestra aula; pero tener aquello en consideración sí nos puede dar herramientas para realizar de mejor manera nuestra labor docente.

6. Referencias bibliográficas

- ANEP/CEIP (2008). *Programa para la educación inicial y primaria* (3a ed.).
- ANEP (2019). *Programas de segunda oportunidad 2015-2019*.
- Balbi, C. y Serravalle, L. (2015). La estructura de la palabra en psicoanálisis. *Clase 2 (virtual) en Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2*. FLACSO Argentina.
- Bellusci, P. (2021). *Encrucijadas del encuentro con el otro, una mirada desde la Educación Social a la problematización del vínculo en la relación educativa*. Instituto de Formación Docente de Rivera "Victoria Sabina Bisio".
- Capocasale, A. (2008). *Función social de la educación*. Revista Quehacer educativo (88).
- Castro Prieto, O. (2016). La potencia del trabajo socioeducativo. Una apuesta a terminar con las prácticas discrecionales. *En Tópos, para un debate de lo educativo* (8). Rivera.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ed. Morata: Madrid.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (comp) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ed. Morata: Madrid.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (4a ed.). Ed. Morata: Madrid.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ed. Paidós.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Ed. Losada: Buenos Aires.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), pp.99-118.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Ed. Siglo XXI: México.

- Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (comp) (2017). *Trabajar en instituciones: el oficio del lazo*. Ed. Noveduc: Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Ed. Lugar: Buenos Aires.
- Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Revista Iberoamericana De Educación (49), pp. 19-57.
- Gvirtz, S., Grinberg, S & Abregú, V (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? En *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, pp. 13-36. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Jiménez, M., Luengo, J. & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. En *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), pp. 11-49.
- Llebrés Colado, A. (2021). Educación formal y no formal: acortando las distancias. En *Quaderns d'animació i Educació Social* (33).
- Lutereau, L. (2014). *Espacio para el psicoanálisis. Los niños y los videojuegos*. En Diario El Litoral. Recuperado de: www.ellitoral.com/index.php/diarios/2014/02/22/opinion/OPIN-03.html
- Morales, M. (2009). Educación No Formal: Una Oportunidad Para Aprender. En Morales (comp.), *Educación No Formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: UNESCO, Ministerio de Educación y Cultura Uruguay.
- Morales, M. (2012). *¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social*. Associação Brasileira de Educadores Sociais.
- Morales, M. (2013). *Educación no formal: 3 desafíos para educadores*.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed. Graó.

- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, Dussel y Caruso *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, pp. 27-52. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Poder Legislativo (2009). *Ley N° 18.437. Ley general de educación*.
- Rodríguez, C./Compromiso Educativo Uruguay (2015, agosto 3). *Seminario Compromiso Educativo*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7fW-mXee42g>
- Rodríguez, C. & Hounie, A. (coord) (2021). *Ficciones verdaderas. Prácticas socioeducativas con niños, niñas y adolescentes a la intemperie de lo social*. Ed. Isadora: Montevideo.
- Skliar, C. (2019). Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas? En Mauri y García Cabeza (coord), *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF
- Sosa, J. (1950). *La expresión creadora del niño*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Montevideo.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. En Morales (comp), *Educación no formal: lugar de conocimientos*, pp. 28-51. MEC: Montevideo.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2005). Contra el desamparo. En Dussel y Finocchio (comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempo de crisis*. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.