



Políticas educativas

La brecha entre la educación formal y la no formal

Ana Paula Capdevila | Educadora Sexual – SEXUR.

Estudiante avanzada de Educación Social. Rol: Educadora – ONG El Abrojo Club de NNA Trampolines.

Damián Gil | Profesor de Historia. Educador Popular – PEP.

Estudiante avanzado de Educación Social. Rol: Educador – ONG El Abrojo Club de NNA Trampolines.

«El único viaje verdadero, (...) no sería ir hacia nuevos paisajes, sino tener otros ojos...»

Proust (2006)

En el transcurso del corriente año se inició una experiencia de complementariedad entre el Club de Niños Trampolines, perteneciente a la ONG El Abrojo en convenio con INAU, y las escuelas N° 189 de Barrio Obelisco, N° 205 “Sabas Olaizola” y N° 235 “Eudoro Melo” de la ciudad de Las Piedras, Canelones. La iniciativa propone colaborar con la escuela buscando generar lazos institucionales entre las políticas de educación formal y no formal, que nos permitan intercambiar miradas, reflexiones y temáticas que se puedan traducir en intervenciones socioeducativas.

Esta experiencia se desarrolló a partir de una iniciativa del Club de Niños y de diversos encuentros generados con las escuelas, equipo de dirección, maestras, maestras comunitarias e inspectores de zona de Primaria. Es así que se propusieron dos líneas de acción, la primera era un Ciclo de Encuentros semanales tematizados, dirigido al equipo docente de las escuelas y a otros actores¹ involucrados directa o indirectamente con el sistema educativo. La segunda apuntaba al trabajo directo con todos los niños de las escuelas N° 189 y N° 205.

El ciclo de encuentros, denominado “Tramando Escuelas”, se desarrolló buscando el fortalecimiento y la articulación de acciones entre los distintos actores del ámbito educativo, y con un fin común que se engloba en la inclusión educativa. En el tránsito por el terreno de lo escolar se percibía la demanda de un espacio en común, para discutir y reflexionar sobre las prácticas cotidianas del ámbito educativo formal y no formal. En este ciclo participaron maestras, maestros, maestras comunitarias, Equipos de Dirección de Escuelas, Inspectores de Zona de Primaria, Equipo de Escuelas Disfrutables, maestras de apoyo, Clubes de Niños, Equipos SOCAT, Jóvenes en Red, Policía Comunitaria entre otros actores que desenvuelven su trabajo en la ciudad de Las Piedras y sus alrededores (Progreso, La Paz). La modalidad de trabajo fue desarrollada en seis encuentros presenciales en el comedor de la Escuela “Sabas Olaizola” de la ciudad de las Piedras.

Con relación al trabajo directo con los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de las escuelas N° 189 y N° 205 se propuso una experiencia alternativa focalizada en la búsqueda de otras miradas, otras formas de lo escolar y también otras formas de habitar la escuela a partir del trabajo intergeneracional entre los NNA, posibilitando el encuentro entre NNA de distintas edades, intereses y grados escolares.

¹ «El texto tomará en su redacción el genérico masculino para hacer referencia tanto a varones como a mujeres, tal como lo consagra la lengua española. Sin querer ocultar los usos sexistas del lenguaje, para una mejor lectura e interpretación textual, se tomará la forma gramatical de usanza.» (Villa, 2015:137)



Sustento teórico de la experiencia en estas escuelas Otras formas de lo escolar



«No se puede pensar la infancia por fuera de la relación con los adultos, por fuera de los discursos que los adultos producen sobre la infancia, que imponen a las infancias sobre las prácticas concretas, institucionales, políticas. Las infancias son reveladoras, analizadoras de un modo de entender la relación entre grandes y chicos y en particular de un modo de ser, ejercer, estar siendo, oficiar de grandes. Entendemos que la infancia es siempre relacional. La mirada tiene que ser una mirada reflexiva hacia los adultos. No se puede sacar la infancia del marco de tramas relacionales.»
(Graciela Frigerio apud Rosso, 2010)

Plantear la cuestión de la reapropiación de la relación de todos los niños entre sí y de los niños con los adultos, de la reapropiación de los problemas educacionales, sanitarios, psíquicos, culturales, etc., de cada barrio, supone intentar captar allí las especificidades, las características originales y verdaderas de la experiencia. Cada barrio, en situación de emergencia constante, es transitado por formaciones diferenciadas o muy discriminatorias de intervención del tejido social; el poder del Estado o los equivalentes del poder del Estado están teniendo una importancia desmedida en la reconstrucción de ese tejido. La reapropiación por parte del tejido social de los lazos sociales de convivencia supone invocar, desde el inicio, un espacio donde los participantes se integren. De esta forma, desde los protagonistas y lo que en

esta experiencia signifiquen, se apunta a generar una subjetividad colectiva de base a partir del intercambio sistemático de las significaciones personales y colectivas.

Es necesario articular las voces de quienes habitan la escuela desde adentro y desde “afuera”, acercar las partes, apuntar a que todos sean parte en la construcción de la mejor escuela posible. Lo que define una experiencia alternativa es su carácter «procesual» (cf. Guattari y Rolnik, 2013).

Apostando a quebrar la brecha entre educación formal y no formal, se plantea como desafío incursionar en las tensiones que quedan expuestas y se expresan a la hora de incluir, por ejemplo, el juego en el aula o en las aulas. Estas tensiones parecen originarse en la definición de usos para el juego en la escuela. Reconocer esta tensión en la etapa previa, nos obliga a considerar las concepciones en torno a lo lúdico y su relación con los modos de entender el propio aprendizaje escolar, tomando posición en dos cuestiones fundamentales a la hora de pensar en “lo escolar”: el dilema en torno a la ponderación de lo espontáneo o lo socialmente inducido en el desarrollo del sujeto, procurando desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas; y el tener que optar por preservar o no cierta continuidad entre las formas de actividad cotidiana y las escolares, cuando se trata de delinear y concretar una propuesta educativa.

El gran desafío parecería radicar en hacer conciliar en una misma propuesta el juego, entendido como expresión de las formas espontáneas de desarrollo en el niño, y los aprendizajes escolares. Este problema parece expresarse cuando el juego se incluye en un espacio de actividad que predica fundamentalmente el trabajo, el esfuerzo y la constante superación de logros; consecuencia de la división social moderna entre juego y trabajo, o lo “serio y útil”, y lo recreativo o “no serio”.

El juego puede transformar siempre en un escenario flexible de aprendizaje que posibilita exploraciones diversas, la apropiación de herramientas y la resolución de problemas. Jugar permite flexibilizar el grado de “artificialidad” que plantea el aprendizaje escolar, involucrando docentes y estudiantes en un escenario que recupera motivos, plantea desafíos y facilita aprendizajes.

Esta experiencia en las escuelas y en el trabajo directo con los NNA se nutre a partir de tres ejes conceptuales que dan horizonte a la propuesta, y que funcionan como la base subjetiva que todo grupo necesita compartir para ser tal: Participación, Integración



y Protagonismo. Cualquiera de ellos está contenido en los otros, por sí solos no explican todo, pero sin ellos no sería lo mismo. Entendemos que es la potencia de la síntesis de los tres ejes la que puede generar el clima propicio para que las subjetividades salgan a la superficie, y se propicie de la mejor manera un espacio donde todos se sientan parte de la construcción de una nueva mirada en la búsqueda de otros paisajes posibles.

Participación



Retomando los trabajos de Díaz Bordenave (1994) entendemos que en una concepción integral, participar supone ser parte, tener parte y tomar parte en la tarea que lleva adelante el grupo. El ser parte se refiere a la magnitud e intensidad de la participación, al nacimiento de un compromiso hacia aquello a lo que se pertenece, y la asunción de derechos y responsabilidades sobre ese algo. Tener parte implica desempeñar un papel en el escenario de participación, asumir y compartir roles por parte de los individuos y lograr convertirse en *alter ego* de los procesos de comunicación exógenos y endógenos. Y tomar parte alude a la capacidad de hacer y decidir, a la concientización de poseer un instrumento y tener el derecho a utilizarlo. La necesidad humana de la participación o de ser protagonista de su propia historia es, en este sentido, una de las necesidades no materiales reconocidas como condición y resultante de un proceso de transformación dirigido al aumento de la calidad de vida de una población en un lugar determinado. Es imprescindible entonces que la participación sea un eje que atraviese la lógica del proceso, ya que este solamente resulta coherente si a la luz de los criterios y

principios metodológicos expuestos, de los objetivos, de los contenidos y en función de cada día de trabajo en particular, se ubica todo esto y se reconoce como instrumento y herramienta que permitirán hacer viables los pasos subsiguientes.

La participación es una necesidad humana y, por consiguiente, un derecho de las personas. Se justifica en sí misma, no en sus resultados. Es un proceso de desarrollo de la conciencia. Es algo que se aprende y se perfecciona.

Puede ser provocada u organizada, sin que ello implique manipulación. Es facilitada por una organización eficiente y por la creación de flujos de comunicación asertivos. Las diferencias en los modos de participar deben ser reconocidas y respetadas. La participación puede resolver conflictos, pero también puede generarlos. No debemos sacralizar la participación, no es la verdad revelada, ni es indispensable en todas las ocasiones.

Integración



Se busca presentar una propuesta que logre espacios de encuentro intergeneracionales, es decir, que no sea dirigida únicamente a un grado escolar en específico, sino a explorar otras formas de vínculo y encuentro entre los NNA. La alternativa metodológica abordada en esta experiencia considera a la interculturalidad de la educación como punto de partida.

Marí Ytarte (2007) hace referencia a la dimensión social de las identidades, a su inscripción en lo semejante de la ciudad, a su relación con las formas democráticas de convivencia, a su articulación protagonista



en el conjunto de la vida pública, en el barrio, en la ciudad. Se intenta reconocer y reflexionar de manera crítica sobre territorios y símbolos que continúan siendo legitimados como propios de lo escolar. Se busca entonces que los niños pongan en palabras una reflexión pedagógica y vivencial de aquello común que comparten cotidianamente; lo que los rodea, lo que los representa por ser partícipes en una misma institución, procurando co-construir una red simbólica sobre la institución escolar.

Para ello, la educación en estos encuentros debe ser entendida como tarea abierta ya que, según Sáez y García (2006), se desarrolla a partir de la interrelación de los sujetos implicados desde una opción igualitaria y desde la complejidad de los procesos de construcción de la identidad escolar. Es decir, educar democráticamente sin reproducir modelos hegemónicos culturales impuestos, acentuando las prácticas en la promoción de igualdad de derechos y participación social entre y con los niños.

A través de esta interrelación entre los participantes, se habilita un lugar donde cada uno puede pronunciar su propio pensar, viajar desde la historicidad de los cuerpos en la escuela hasta lo inmediato/actual, para así integrarlo con los demás, construyendo entonces un intercambio de subjetividades sobre lo escolar y creando una nueva experiencia “procesual” entre todos.

Protagonismo

Las acciones orientadas a la construcción de relaciones sociales más equitativas y respetuosas se sostienen desde el mismo “hacer con el otro”, más que desde la asistencia o la promoción. En el camino hacia esa construcción, la participación no es un requisito que se promueve o se proclama, sino un derecho y una práctica que se asume en los hechos y se naturaliza en cada acción colectiva, por pequeña o grande que esta sea.

Consideramos que las construcciones colectivas de sentido colaboran en promover nuevas formas de intercambio con los demás. En la propuesta de trabajo, cada uno desde su singularidad puede poner en palabras o diseños su sentir y su pensar, es decir, su opinión con respecto a lo escolar y sus formas; otras voces, a partir de la mirada del niño y de lo que ellos reflexionan con relación a lo escolar. El ejercicio de la reflexión acerca de la oportunidad/posibilidad de transformar parte de su cotidianidad, puede colaborar en que logren apropiarse de manera crítica, activa y responsable de su escuela.

Acerca de la experiencia: formación política en la escuela

A partir de estos tres ejes conceptuales de referencia, nos proponemos trabajar sobre tres temas puntuales de forma de viabilizar dichos ejes, y posicionar a quienes participan en una dinámica que apunta a orientar el intercambio pretendido hacia poder pensar la escuela.

La escuela en el tiempo. Cambios y permanencias

La idea es abordar diversas concepciones con relación a los cambios y las permanencias de la escuela a partir de imágenes que visibilicen otros tiempos y otras formas de lo escolar. Visibilizar y reflexionar sobre las diversas transformaciones que han sufrido los cuerpos, de acuerdo a los propósitos que la sociedad humana ha tenido en determinado momento histórico. Estas concepciones abordadas no se plantean con una direccionalidad en concreto o con contenidos planteados *a priori*, sino que surgen según las opiniones de los NNA de acuerdo a la temática planteada de la historicidad de los cuerpos en la escuela.

El protagonismo en la escuela

Mayores niveles de participación se traducen en personas protagonistas de lo que hacen. Se pretende que las opiniones de todos los que participan de lo escolar sean escuchadas en un espacio de reflexión, fomentando entonces nuevas formas de relación entre los niños, y entre la escuela y los niños, y a su vez puede incidir en aspectos que se consideren relevantes para la institución. Si el diálogo se sostiene y se viabilizan canales fluidos de intercambio, las permanencias se pueden cuestionar, y los cambios dejan de verse como algo que no sucede o algo inamovible, dando lugar a otras escenas de lo escolar.

Otra escuela posible

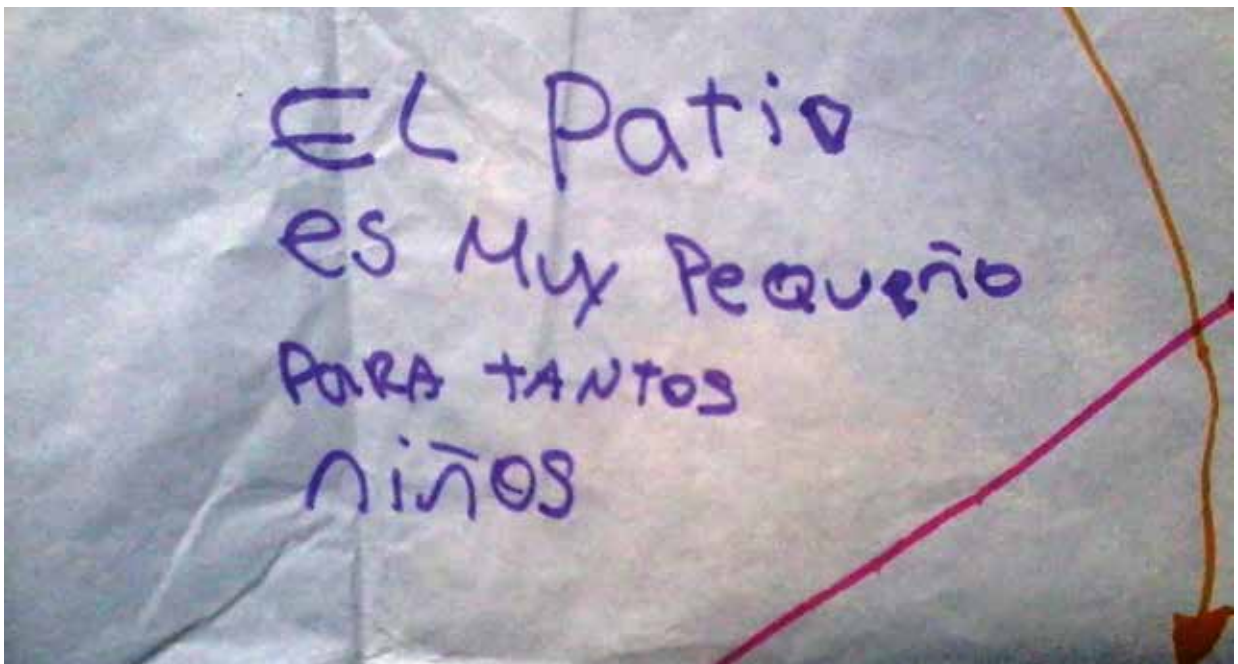
La idea misma de trabajar en grupos sobre la historicidad de la escuela instala en el encuentro la idea de cambio de miradas, de posibilidad cierta de que algo nuevo puede suceder(nos). Creemos que si apostamos a que NNA se apropien de un espacio de intercambio respecto de la escuela y de lo que a ella le incumbe (o no), pueden surgir proyecciones interesantes desde la perspectiva infantil acerca de la institución escolar, habitando en los niños las posibilidades de generar espacios nuevos en función de lo que ellos manifiestan con relación a esto. De esta manera, la relación entre NNA y la escuela cambia.



Reflexiones

Este nuevo recorrido muestra que las fronteras simbólicas que atraviesan las distintas instituciones que forman parte de las políticas educativas, se desdibujan en el momento que se fomentan otras formas de tejido social entre lo educativo formal y no formal, re-significando el vínculo entre ambas políticas. De este modo se habilita el fortalecimiento del trabajo en redes y el enlace entre los distintos actores, problematizando emergentes y estrategias de acción educativa complementaria; la búsqueda de otras formas de lo escolar desde la mirada de niño; y el entender a la educación como acto político que involucra a todos lo que forman parte del educar.

Consideramos que en este escenario –las políticas educativas que rodean a la escuela–, el vínculo entre los distintos actores involucrados con el educar es una demanda a continuar desarrollando. Incluso en el trabajo directo con los NNA, donde pudimos visualizar que a partir del reflexionar y repensar sobre la historicidad de lo escolar, los niños lograron a través de una construcción colectiva opinar e involucrarse en cómo ven a su escuela hoy y cómo la imaginan según sus intereses, sin tener contenidos direccionados *a priori*, sino a partir de la experiencia de lo que les pasa con aquel lugar que habitan. 



Referencias bibliográficas

- AIZENCANG, Noemí (2010): *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. (1994): *O que é participação*. Brasil: San Pablo. Editora Brasiliense (6.ª edição). En línea: <http://www.ces.uc.pt/projetos/somus/docs/BORDENAVE-D.-O-que-e-participacao.pdf>
- FRIGERIO, Graciela (2004): “Bosquejos conceptuales sobre las instituciones” (Cap. 8) en N. E. Elichiry (comp.): *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely (2013): *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones. Colección Nociones comunes.
- HERRERA MENCHÉN, María del Mar (1998): *La Animación Sociocultural. Un proceso de educación social*. Sevilla: Ed. Docencia.
- MARÍ YTARTE, Rosa (2007): *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008): “Ley N° 18.437. Ley General de Educación”. Montevideo, 12 de diciembre de 2008. En línea: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- PROUST, Marcel (2006): *En busca del tiempo perdido. 5. La prisionera*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROSSO, Laura (2010): “Mientras el lobo no está” en *Suplemento “Las12”, Página 12* (17 de marzo de 2010). En línea: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5573-2010-03-17.html>
- SÁEZ CARRERAS, Juan; GARCÍA MOLINA, José (2006): *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- VILLA, Alicia Inés (2015): “Vuelta a la escuela. Acceso a la educación de jóvenes en situaciones de conflicto con la ley penal: una mirada desde la pedagogía social” (Cap. 7) en P. Martinis; P. Redondo (comps.): *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones / Editorial Stella / Fundación La Salle.