



COMUNIDADES DE PRACTICA / EDUCACION PARA TODOS

EDUCACION - UNESCO MONTEVIDEO



CUADERNO DE TRABAJO

Educación, participación y derechos: Una combinación posible

Laura Chapitel
Débora Pereira
Nathalia Smaldone
Idelmira Diogo Calvo

*“A ustedes que, a pesar de las dificultades,
siguen trayendo sus portafolios
llenos de esperanzas y sueños”*

*Rivera - Livramento
Julio – diciembre 2004*

Los autores se hacen responsables de la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

© Sector de Educación
Oficina de la UNESCO en Montevideo
Edificio MERCOSUR
Dr. Luis Piera 1992 - 2do piso
11200 Montevideo - Uruguay
Tel. (598-2) 413 20 75
Fax. (598-2) 413 2094
correo-e: educacion@unesco.org.uy
<http://www.unesco.org.uy/educacion>

Primera edición: mayo de 2006
Tiraje: 200 ejemplares

Tapa:

“La tapa muestra ojos, miradas penetrantes que reflejan un centenar de sentimientos. Reflejan también un espíritu colectivo y a la vez demandan; *mirame que te veo* parecen decir estos ojos todos juntos cuando aparece la cara del lector en un espejo, dando la idea que ahora sí estamos todos y hay mucho por hacer”
Andrés Garín

ISBN: 92-9089-091-6

Impreso en Uruguay

SUMARIO

Introducción

| | |
|---------------|---|
| El bambú..... | 7 |
|---------------|---|

Capítulo I

Justificación

| | |
|---|----|
| Hipótesis orientadoras - Descripción del contexto | 9 |
| Del derecho legislado a la participación en la infancia/adolescencia | 15 |
| Marco general del proyecto diseñado | 16 |

Capítulo II

El proyecto en acción

| | |
|--|----|
| Conformación del equipo de trabajo | 19 |
| Presentación personal del equipo | 20 |
| Metodología de trabajo | 25 |
| Conceptos de trabajo en equipo | 27 |

Capítulo III

Criterios de trabajo

| | |
|---|----|
| Criterios de trabajo..... | 29 |
| Introduciéndonos en las instituciones..... | 31 |
| Aceptación del proyecto en las instituciones | 32 |
| Cuantificando un poco | 36 |
| Desarrollo de talleres: programa y dinámicas utilizadas | 37 |
| Comentarios, aportes y aprendizajes de los talleres..... | 39 |
| Participar para educar: conceptos y análisis..... | 45 |

Capítulo IV

Los encuentros de educadores de la frontera

| | |
|--|----|
| Descripción del Primer Encuentro | 57 |
| Nos aporta Paulo Freire | 58 |

| | |
|---|----|
| Segundo Encuentro | 64 |
| Compartiendo otras reflexiones trabajadas en los Encuentros..... | 68 |
| Aporte de Prof. Marta Torres en el 2º. Encuentro | 76 |

Capítulo V

Siempre aprendiendo

| | |
|--|----|
| Siempre aprendiendo..... | 83 |
| Recapitulando..... | 86 |
| Caminos posibles para un educador promotor de participación: aportes desde la mirada transdisciplinaria | 87 |
| ¿Mitos o verdades?..... | 90 |

Capítulo VI

Educar para participar

| | |
|---|----|
| Aporte de Prof. Idelmira Diogo Calvo..... | 93 |
|---|----|

Capítulo VII

La gestión democrática y la participación

| | |
|---|----|
| Aporte realizado en el Primer Encuentro Prof. Gladys Bentancor | 99 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| Mensaje a quien llegó hasta aquí | 106 |
|---|-----|

Anexos

| | |
|--|-----|
| i) Alas y Raíces: una organización para conocer | 109 |
| ii) Cuento El Niño..... | 111 |
| iii) Pauta de entrevista a educadores | 114 |
| iv) Lista de participantes de los encuentros de educadores..... | 116 |

AGRADECIMIENTOS

A las Prof. Gladys Teresa Bentancor y
Marta Regina da Cunha Torres por su generosidad
en los aportes realizados durante todo el proyecto
y, en particular, a este cuaderno de trabajo.

INTRODUCCIÓN

Dedicatoria

A todos los que comparten el siguiente cuento del que desconocemos el autor.

El bambú

Hay algo muy curioso que sucede con el bambú japonés y que lo transforma en cultivo *no apto para impacientes*:



Siembras la semilla, la abonas y te ocupas de regarla constantemente. Durante los primeros meses no sucede nada apreciable.

En realidad no pasa nada con la semilla durante los primeros **siete años**, a tal punto que un cultivador inexperto estaría convencido de haber comprado semillas infértiles.

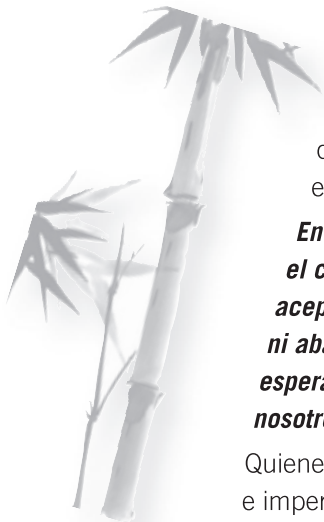
Sin embargo, durante el séptimo año, en un período de sólo seis semanas la planta de bambú crece **¡ más de treinta metros!**

¿Tardó sólo seis semanas en crecer?

No, la verdad es que se tomó *siete años en crecer y seis semanas en desarrollarse*.

Durante los primeros siete años de aparente inactividad, este bambú estaba generando un complejo sistema de raíces que le permitirían sostener el crecimiento que iba a tener después de siete años.

De igual manera es necesario entender que en muchas ocasiones estaremos frente a situaciones en las que creemos



que nada está sucediendo. Y esto puede ser extremadamente frustrante.

En esos momentos tenemos que recordar el ciclo de maduración del bambú japonés y aceptar que –en tanto no bajemos los brazos, ni abandonemos por no “ver” el resultado que esperamos- sí está sucediendo algo dentro de nosotros: estamos creciendo, madurando.

Quienes no se dan por vencidos, van gradual e imperceptiblemente creando los hábitos y el temple que les permitirán sostener el éxito cuando éste al fin se materialice.

Te propongo tratar de mantener o recuperar la perseverancia, la esperanza, la confianza. Si no conseguimos lo que anhelamos, a no desesperarse. Quizás sólo estemos echando raíces...

CAPÍTULO I

Justificación

Debemos comprender
que el futuro verdadero
no brota - como siempre
se dijo - del presente,
sino que es al revés,
pienso que es el presente
lo que brota del futuro.

Luis Pérez Aguirre

La idea del proyecto *Ciudadanos en formación: un desafío educativo* surge en conversaciones espontáneas, sin pauta, que en el seno de Alas y Raíces nos hemos dado oportunidad como organización en construcción.

En el intercambio de anhelos de investigar áreas inéditas en nuestra frontera y sumarlas a los aprendizajes acumulados en los últimos años de trabajo, se empieza a entretejer esta posibilidad que pudo concretarse a partir de la apuesta que, una vez más, la Dra. María Paz Echeverriarza a través del Programa Educación de UNESCO Montevideo realiza en nuestra comunidad.

Con este comentario queremos rescatar la ley de Lavoisier que “nada se pierde todo se transforma”, si las personas están dispuestas a desarrollar esa capacidad de conocer (y reconocer) para emprender.

Con entusiasmo sabemos que el proceso de desarrollo humano es irreversible por lo que en la medida que nos proponemos ser protagonistas –y no víctimas- de nuestro tiempo, la necesidad de profundización en todo lo que nos rodea vinculado a las personas y el entorno, nos convoca y moviliza a la investigación, acción, aprendizaje, y transformación en un proceso sin fin.

En el marco de un diseño de proyecto desafiante, el marco conceptual sobre el que nos movimos refería a apostar al desarrollo humano entendido como *“un proceso integral, autosostenido y sustentable, de desarrollo dinámico de las capacidades humanas de todos los ciudadanos, en una sociedad heterogénea pero integrada, sin excluidos, contrarrestando y limitando el desarrollo del capital global y restituyendo la soberanía a los pueblos.”* Jorge Ferrando, 2003

Trabajamos en la convicción de que la exigibilidad y el goce de todos los **derechos humanos** es el sustento ético y político de un nuevo estilo de desarrollo; es un componente esencial del ejercicio del poder y de la autoridad, y una causa movilizadora para una relación más justa, incluyente y equitativa (Ferrando, 2003).

Para intervenir en un proceso de desarrollo, vinculamos dos conceptos de actor local:

- ✦ Una primera definición por *escena*: Actor local es todo aquel individuo, grupo u organización, cuya acción se desarrolla dentro de los límites de la sociedad local.
- ✦ Una segunda definición por el *sentido de la acción*: Actor local es aquel agente que en el campo político, económico, social y cultural es portador de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales. Esta segunda definición liga las nociones de “actor local” y de “desarrollo”. La connotación “capitalizar mejor” se orienta a definir el “actor-agente de desarrollo local”. (Javier Marsiglia, 2003)

Así entonces estamos convencidos que para enriquecer a una sociedad con actores locales -agentes de desarrollo local- es necesario la inversión en la gente como **capital humano** entendido este como conjunto de habilidades, talentos y conocimientos adquiridos por las personas en el proceso educativo ya sea formal o no formal.

Aquí nuestra reflexión comienza a vincularse a los procesos educativos, y empezamos a diseñar una intervención con componentes de investigación/acción con los objetivos que más adelante se señalan.

En este momento nos parece interesante presentarles algunas **hipótesis** diagnósticas que nos rodeaban al inicio del proceso de trabajo y que a cada oportunidad se iban poniendo a prueba, logrando su ratificación o desechándola como supuesto erróneo:

- a) el ejercicio de la ciudadanía requiere un proceso de desarrollo humano que se articula directamente con procesos educativos permanentes a lo largo de la vida.
- b) La asistencia temprana – infancia /adolescencia- a oportunidades participativas correlativas a su desarrollo evolutivo, contribuye en la construcción de personalidades con actitudes y posturas democráticas que impregnan un futuro estilo de vida adulto.
- c) El enfoque adultocéntrico de algunas propuestas educativas niegan o desvalorizan las opiniones de los que deberían ser los protagonistas de los procesos: los niños y los adolescentes, resonando los problemas generacionales que se dan en el resto de la sociedad.
- d) En la medida que se motiva, la participación propia y de los demás se constituye en un fin en sí mismo y no sólo en un medio para el logro de algunos objetivos, reconociéndola como una más en el conjunto de necesidades humanas junto a la alimentación, vivienda, vestimenta, transporte, ocio, recreación.
- e) Los marcos legales que reconocen el derecho a la participación garanten y motivan su ejercicio.

- f) El contexto de frontera terrestre como lo vivimos en Rivera – Livramento impregna de características diferentes los espacios de participación en la educación, facilitados del lado brasileño por una legislación habilitante adecuada a la normativa internacional y a un “modo de ser” más dinámico que el lado uruguayo.
- g) Los niveles de participación infantil y adolescente en la educación no formal son mayores que en la formal, a través de una promoción sistemática de espacios participativos.
- h) A pesar de las estructuras del sistema educativo, un educador sensibilizado y formado puede generar espacios de participación en su ámbito.

En el acuerdo realizado con el Programa Educación de UNESCO – Montevideo, diseñamos un proyecto –que lo transcribimos- que si bien fue la guía para la acción en el proceso requirió ajustes y redefiniciones que influyeron en el producto final.

En el mes de octubre elaboramos un informe de avance para el cual nos exigimos un monitoreo que arrojó luces y sombras identificadas por el equipo y por la Dra. María Paz Echeverriarza.

La implementación de un proyecto exige flexibilidad metodológica para ajustar las acciones en terreno a los resultados esperados, ya que se puede dar un desencuentro entre el desarrollo de las actividades previstas con los resultados que deseamos alcanzar.

Así transcurrió también nuestro proyecto.

Previamente a presentarles el proyecto diseñado, nos parece imprescindible, a efectos de la mejor comprensión de los objetivos, las estrategias y acciones implementadas, describirles algunos aspectos relevantes del **contexto social y cultural del escenario** en el que desarrollamos nuestra acción.

La Frontera Rivera - Livramento es un conglomerado urbano binacional donde interactúan aspectos socio-económicos-culturales de dos países (Uruguay y Brasil) generando una dinámica propia, de característica cíclica en términos fundamentalmente económicos.

En este entorno, Rivera ha detentado los mayores índices de población en situación de pobreza del país, así como en número de hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas). Igual realidad se constata en Santana do Livramento.

En la década del ochenta, en Rivera surge un importante número de organizaciones de la sociedad civil que buscan dar respuesta a la compleja situación de la mayoría de la población local, con énfasis en las condiciones de vida de niños y adolescentes.

En los años subsiguientes, se originan oportunidades relacionadas al estímulo de la participación comunitaria en proyectos que ejerciten la ciudadanía e intenten responder en forma renovada al complejo escenario fronterizo, en el que la no-asociación es un elemento cultural transversal que se manifiesta en las diversas expresiones de convivencia.

Sin embargo, avanzar en términos de desarrollo humano resulta aún más complejo en una situación de frontera, en la que se presenta un fuerte problema de identidad fronteriza entre los pobladores; en este caso de sentido de pertenencia a una nación.

Una consecuencia de esto es que las miradas de ambas comunidades (Rivera-Livramento) se dirigen prioritariamente hacia el interior del espacio nacional y, en especial, muchas veces hacia la capital nacional o, en el caso de las naciones con extenso territorio como Brasil, hacia la capital regional más próxima y cuya influencia sea mayor (Porto Alegre). Contradiendo las primeras impresiones, el sentimiento de pertenencia a la nación es más fuerte en estas

zonas. La presencia “del otro” conduce al fortalecimiento de ese sentimiento (Ponencia de Arturo Pereyra , Rivera 2004).

Así que formar personas con compromiso ciudadano fronterizo (o sea con sentido de pertenencia a cada una de sus naciones y a la vez del espacio territorial compartido), será resultado de oportunidades generadas –entre otros- por los procesos educativos desde la infancia.

Los marcos legales vigentes que prevén los derechos a opinión y participación de niños y adolescentes son diferentes en uno y otro lado de la frontera. Si bien ambos países (Uruguay y Brasil) han ratificado la Convención Internacional de los Derechos de los Niños del año 1989, en Uruguay este marco recién ha sido recogido en el Código del Niño y Adolescente en el mes de agosto de 2004 habiendo peregrinado durante años como proyecto de ley por el camino parlamentario. Entretanto, Brasil ha sido uno de los primeros países a integrar la nueva actitud propuesta por Naciones Unidas en su ECA – Estatuto da Criança e Adolescente-, que data de 1992.

Pese a esto, Uruguay (el caso de Rivera se ha expresado anteriormente) ha trabajado en la difusión de la novedad que contiene la Convención Internacional referida a entender al niño/adolescente como sujeto de derecho. Brasil lo reconoce en su legislación actual.

El presente proyecto *Ciudadanos fronterizos en formación: un desafío educativo*, intenta generar información básica acerca de los espacios efectivos de participación creados a la luz de la nueva conceptualización en la convicción de que la participación se aprende ejercitándola y no desde procesos intelectuales verticales.

La puesta en escena de esta discusión a nivel local (frontera) puede contribuir al cuestionamiento de los procesos educativos como parte de los procesos de formación ciudadana. También iniciar la

sensibilización de los medios de comunicación puede resultar en un camino a explorar desde este enfoque.

Del derecho legislado a la participación en la infancia/adolescencia

Por la Convención, Uruguay debe garantizar que el niño/a que está en condiciones de formarse un juicio propio tenga DERECHO A EXPRESAR SU OPINIÓN (Art.12) libremente en todos los asuntos que lo afecten; además se deberá tomar en cuenta su opinión. También se le debe dar la oportunidad de ser escuchado y a la libre expresión, comprendiendo la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas, siempre que no vaya en menoscabo del derecho de otros.

Su participación debe ajustarse a las condiciones y/o posibilidades del niño/a o adolescente según edad, madurez, situación en la que debe participar.

La bibliografía recomienda la necesidad de establecer categorías de edades en razón de la capacidad de ejercicio de los derechos y obligaciones, a los riesgos que entraña su desconocimiento, los abusos de terceros, así como a su responsabilidad por los actos presuntamente lesivos o dañosos que cometa. La autonomía y participación debe estar en consonancia con la evolución de las facultades del niño. “La infancia es el termómetro de la democracia”: debemos entonces manejar éste concepto como nuestro norte, *infancia ciudadana* como símbolo de nuestro quehacer fermental, evolutivo y permanente.

Todos conocemos que durante el siglo xx se ha desarrollado un profundo y dinámico proceso de reconocimiento y protección de los derechos de los niños/as, cuya manifestación más significativa fue la aprobación de la Convención Internacional sobre los

Derechos del Niño en 1989. Luego de diferentes procesos (corto en el caso de Brasil y muy dilatado en el caso de Uruguay), se logra la aprobación de Códigos que recogen la filosofía y los principios de la Convención.

La Convención representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos en aspectos tan esenciales como la relación del niño con su familia, los derechos y deberes del Estado, la comunidad y la familia; y sugiere líneas para la implementación de políticas sociales dirigidas a la infancia y a sus propios grupos familiares.

Marco general del proyecto diseñado

Objetivo general:

1. Sensibilizar a integrantes de instituciones de educación (formal y no formal) y a niños/adolescentes acerca de la oportunidad educativa que se genera en el ejercicio de los derechos de opinión y participación previstos en el marco de la Convención Internacional de los Derechos de los Niñ@s en la zona de frontera Rivera-Livramento.

Objetivos específicos:

- 1.1. Generar conocimiento y reflexión acerca de los espacios efectivos de participación y opinión que disponen los niños / adolescentes entre 9 y 17 años en sus ámbitos educativos.
- 1.2. Conocer comparativamente los avances que ha permitido el ECA en Livramento.

Resultados esperados

- 1.1.1. Espacios formales y no formales de participación y opinión en instituciones públicas y privadas de Rivera identificados y descriptos.
- 1.1.2. Educadores y estudiantes de formación docente e instituciones opinando acerca del tema.
- 1.1.3. Instancias de intercambio y reflexión binacionales entre educadores
- 1.1.4. Cuaderno de trabajo que recoja la metodología y el enfoque del presente proyecto así como el relevamiento de información cualitativa.
- 1.2.1. Relevamiento demostrativo realizado en instituciones de educación formal y no formal de Livramento.

Metodología a utilizar:

Buscando la coherencia con la temática abordada (participación y opinión) la metodología será participativa y abierta al desarrollo del proyecto.

Areas de investigación:

Espacios efectivos de participación y opinión en aspectos abarcativos: descripción general, origen de la idea implementada, modalidad de toma de decisiones, definición de la estructura, asignación de funciones, evaluación, posibilidad de cambios en objetivos y funcionamiento, generación de aprendizajes, etc.

La **convocatoria** se acordará con los responsables institucionales.

Para las instancias de encuentros binacionales de educadores, se prevé la participación de técnicos idóneos en aspectos legales de

ambos países y la valorización de experiencias de participación infantil y adolescente.

Durante todo el proyecto se generarán registros que se constituyan en insumos desde las “distintas voces” los que serán recogidos en forma sistematizada en el cuaderno final de trabajo.

Impactos esperados

En términos de acumulación, el proyecto se propone instalar en forma específica la temática de la participación y la generación de opinión en niños y adolescentes en diversos ámbitos educativos que a la vez se constituyan en multiplicadores en su sector de acción.

Este impacto deberá traducirse en prácticas educativas más democráticas que contribuyan efectivamente a la formación de conciencia ciudadana en el marco de la concepción de *educación sustentable*.

CAPÍTULO II

El proyecto en acción

En el mes de junio empezamos la conformación del equipo de trabajo ...

Este punto merece un especial énfasis ya que -para nosotras- a la hora de la ejecución de todo proyecto el *equipo de trabajo* no es una formalidad administrativa ni simple necesidad operativa.

Por el contrario, la constitución de un *espíritu* de equipo condiciona los resultados de toda iniciativa porque las consecuencias de la acción están directamente ligadas a la internalización de las finalidades (los para qué), de los objetivos (los por qué), de las estrategias (los como) y de las actividades (los qué). Así que los perfiles de las personas que intervienen en el proceso determinan en gran medida sus resultados.

Para eso, consideramos como condiciones básicas para conformar el equipo:

- ✧ Entusiasmo por la idea del proyecto
- ✧ Soporte ético común a los demás integrantes del equipo (básicos: confianza, transparencia y tolerancia)
- ✧ Capacidad de trabajo adecuada al método del equipo
- ✧ Capacidad de escucha y de iniciativa
- ✧ Ganas de aprender
- ✧ Sentido común
- ✧ Formación en el área a trabajar y respeto por el saber del otro.

Sabemos que no es posible contar con todos estos ingredientes en todos los integrantes del equipo pero reconocemos en la construcción del compromiso un camino insoslayable.

Con un sociólogo amigo hemos aprendido un esquema triangular que ubica en cada vértice los tres elementos básicos que hacen posible esa construcción: una clara ideología, la coherencia y la humildad, a lo que nosotros le hemos agregado la afectividad.

La ideología como visión de mundo compartida, la coherencia entre el pensar, el decir y el hacer; y la humildad de quien se reconoce necesitado de los demás para el logro de sus propios objetivos. Es la interdependencia como actitud permanente para la convivencia.

Teniendo en cuenta estos criterios, y apostando a la intuición, se conformó un equipo de trabajo integrado por dos Asistentes Sociales uruguayas, una educadora brasileña en educación formal y no formal, y una psicóloga uruguaya.

A continuación nos parece necesario presentarnos para que la lectura que sigue pueda realizarse a la luz del perfil de sus autoras:



Soy Laura, una trabajadora social que ha tenido la suerte de formarse profesionalmente para ejercer la función que mi vocación determina. Así que como Asistente Social o Licenciada en Trabajo Social me ha convocado siempre el compromiso ciudadano de contribuir a la construcción de una sociedad diferente y mejor. A pesar de que –cuando era joven- me decían que no me preocupara tanto que pobres hubo y habrá siempre, mi rebeldía incontrolada me ha dictado que la resignación no tiene lugar en mi vida.

La opción entre protagonista de nuestro tiempo o víctima del sistema ya está hecha y se puede canalizar con el pasar de los años pero nunca se diluye en alternativas cómodas.

Como también me dice otro amigo que siempre me meto en cosas complicadas, he ido encontrando esa veta insoslayable que tiene la educación en el trabajo social.

Así que dadas algunas oportunidades que surgieron sin una decisión a priori, he ido aprendiendo sobre el tema, intentando deconstruirme y construirme siempre con otros, en equipo, no como una posibilidad de evasión sino como oportunidad de crecimiento que sólo la apertura a otros colegas y compañeros de camino hacen posible. En este sentido, este proyecto ha sido una aventura enriquecedora.



Eu sou Idelmira nasci em Santana do Livramento, fui para Porto Alegre em 1976 onde cursei Auxiliar de Laboratorio de Análises Químicas, Licenciatura em Ciências de 1º. Grau, Licenciatura Plena em Biología e fiz especialização em Educação Especial para Infra e Superdotados. Trabalho na rede Estadual e Municipal com Ciências no Ensino Fundamental, e Biología no Ensino Médio. Gosto de conviver com pre - adolescentes e adolescentes acho que pela irreverência e pela busca de aventuras que caracteriza essa idade. Comecei meu trabalho (com características de educação popular) numa escola do municipio em horario extra classe como voluntaria. Algum tempo depois em uma conversa com uma amiga fui convidada a participar de uma reunião do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de

Rua, coisa que foi protelada ainda por algum tempo. Ao me integrar ao MNMMR descobri que o trabalho que eu fazia na escola (extra – classe) tinha tudo a ver com os núcleos de base do Movimento e isso me fez criar novo ânimo para estudar e buscar saídas para a população infanto-juvenil. Acredito que com conhecimento e iniciativa podemos ir lenta e progressivamente modificando e melhorando a qualidade de vida de nossas crianças e adolescentes.



Soy Nathalia, nací en la ciudad de Montevideo, hace dos años y medio que me mudé a la ciudad de Rivera en la cual emprendí junto con mis compañeras la realización de este proyecto. Me considero una psicóloga “nueva” pues me recibí en el año 2002.

Desde hace seis años trabajo con niños en jardines y colegios desde el lugar de educadora auxiliar y luego de educadora, y allí he aprendido mucho a través del contacto con los niños, los padres y los distintos profesionales que participan del proceso educativo.

Me gusta mucho el campo de la educación, y lo considero como un ámbito estratégico en la reproducción de salud, donde se pueden generar cambios que nos ayuden a mejorar nuestra forma de pensar, de sentir y de vivir, pero también puede ser un ámbito que se caracterice por la reproducción de enfermedad y exclusión.

Cuando es así, creo que hay caminos que recorrer todos juntos para crear un cambio, que nos contemple a todos.

En esta ciudad de Rivera, tuve oportunidades importantes para mí, una fue la de participar en este proyecto y de integrarme al equipo de Alas y Raíces a quienes considero profesionales de una actitud ética de gran valor y responsabilidad. Otra fue la de seguir trabajando en el ámbito educativo a nivel secundario y terciario.

A pesar de que no pienso establecerme aquí para siempre, en esta ciudad he trabajado bastante, lo que me llena de alegría pues el trabajo dignifica, y he encontrado compañeros muy emprendedores de los que he aprendido mucho.

Mi acercamiento al tema de la participación se produce formalmente dentro de este proyecto, y espero poder seguir investigándolo en otras instancias.



Y yo soy Débora, tengo 33 años, egresé de la Escuela de Servicio Social hace 9 años y desde entonces he trabajado fundamentalmente en las áreas vinculadas al desarrollo comunitario e infancia y adolescencia. Actualmente trabajo en el INAU y formo parte de ALAS Y RAICES.

He trabajado, creyendo en la transformación del ser humano y en el surgimiento de una sociedad más justa y tolerante. Creo en la importancia de luchar por la dignidad humana y en una práctica profesional y personal guiada por la ética, la sensibilidad y con la participación de todos. Este proyecto me permitió seguir involucrándome en propuestas -que a pesar de difíciles y a largo plazo-, me motivan y me impulsan a continuar.

El proceso de integración del equipo se dio de manera sintonizada a partir de las formaciones e historias diferentes de cada una. El primer aspecto logrado fue el compromiso en torno a los objetivos, tan compartidos plenamente que pudimos vivenciar lo que se explica teóricamente cuando un equipo funciona bien y no es necesario la presencia de todos sus integrantes para que se siga una línea de acción común. O sea que la sintonía se pone en práctica principalmente cuando se está sólo, o con otro, o con dos de sus integrantes y no imperativamente en presencia plena de todos.

A cada encuentro una de nosotras había estado reflexionando en algún aspecto que a la hora de exponerlo era compartido por alguien más, o se había constituido en su eje de reflexión de la semana.

Al transmitirles esto queremos dejar claro que la construcción de los equipos de trabajo no se logran por vía administrativa, por decretos, sino que son viables cuando se conjugan algunas características personales, profesionales y coyunturales que permiten el surgimiento de ese “sentir”. Por otra parte la “ingeniería” interdisciplinaria no es fácil de armonizarla cuando se presentan enfoques predominantes vinculados al origen del proyecto – como en este caso fue el énfasis en una visión social- y de la experiencia acumulada de cada integrante. Para que esos nudos puedan adquirir un carácter sinérgico y sinteticen una visión para entender y actuar sobre la realidad, es necesario darse tiempo y capacidad de escucha. Así lo intentamos hacer nosotras y hemos vivenciado una experiencia enriquecedora para las cuatro.

Con estos desafíos, nuestro equipo ha logrado maximizar la síntesis de los aprendizajes en este período de distancia entre la ejecución y la elaboración del presente cuaderno (pausa entre diciembre y febrero), en el que hemos podido comprender algunos emergentes que en el proceso de gestión del proyecto no lo pudimos hacer. Un ejemplo: esclarecer mejor la concepción de participación entendida

desde la educación a contraluz de una participación entendida básicamente desde la visión sociológica.

Metodología de trabajo

Todos los miércoles realizamos reuniones ordinarias del equipo para definición de estrategias iniciales, criterios de intervención, programación de actividades, monitoreos, evaluaciones, ajustes de planificación y de actividades.

Sin proponérselo explícitamente el equipo de trabajo comenzó a funcionar con un cierto ritmo, que permitió que trabajáramos en forma coordinada, considerando esta experiencia como enriquecedora, y de sumo interés para todas desde nuestras distintas profesiones.

Creemos que esto no fue casualidad, sino que fue una resultante de diversos factores que se conjugaron para que esto sucediera así.

Uno de ellos fue la coincidencia en el género, lo que permitió que surgiera una intimidad particular entre las integrantes del grupo.

Por otra parte no hay una diferencia generacional muy grande entre nosotras lo que permitió una mayor identificación de unas con otras y por lo tanto un mayor acercamiento analizando los hechos desde una perspectiva histórica en común, es decir, con recuerdos y experiencias en algunos casos similares. Además nos une el hecho de ser mujeres latinoamericanas nacidas en países subdesarrollados y con altos índices de pobreza, es decir nos une una cultura que nos “ha producido” con una forma particular de mirar el mundo, que no sería la misma si no hubiéramos nacido en esta región del mundo y creyéramos en lo que creemos.

Otro de los factores de coincidencia en este equipo tiene que ver con los perfiles de las distintas integrantes del grupo, entre los cuales existía como denominador común :

- el interés por investigar,
- la visión respecto a la función del docente, percibido como un actor social de extrema importancia en lo que aporta a la construcción de la ciudadanía,
- la sensibilidad con respecto a las dificultades que éste enfrenta,
- la consideración del tema de la participación como de fundamental importancia en la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de sus derechos y responsabilidades,
- la valoración de la etapa evolutiva de la infancia y adolescencia, como de vital importancia para comenzar a trabajar sobre estos temas.
- haber sido educadas sin oportunidades de participar en la construcción de esta educación, es decir de estar implicados en algunas decisiones que nos involucraban, y el malestar que genera no poder ser escuchado ni considerado con la debida atención cuando hay inquietud e interés por hacerlo,
- el compromiso que sentimos como profesionales con la sociedad toda

Sistematizando conceptualmente los desafíos que significa el involucramiento en la construcción de un equipo de trabajo, compartimos con Uds, algunos principios pensados y vividos que son necesarios para lograrlo:

- ✧ Claridad y explicitación en la formulación de los objetivos y roles que debemos cumplir.
- ✧ Liderazgo distribuido según el momento, la tarea y habilidades personales, lo cual indica

la posibilidad de que el liderazgo pueda ser ejercido por otros miembros del equipo.

- ✧ Sentido de pertenencia, dedicación y entrega, existiendo la preocupación por el logro de los objetivos.
- ✧ Relaciones interpersonales de confianza y tolerancia.
- ✧ Comunicación efectiva (la persona logra expresar lo que piensa, brindando también a los demás la oportunidad de que también se expresen, es fundamental saber escuchar y valorar el planteo del otro que puede ser diferente al mío).
- ✧ Métodos efectivos de trabajo (planificación flexible e innovadora, organización, toma de decisiones acordadas y evaluación de resultados).

En síntesis, existen cuatro aspectos básicos a tener en cuenta en un trabajo en equipo:

1. el soporte ético indispensable para la acción colectiva transformadora
2. la capacidad de negociación de sus integrantes a lo interno y en relación con otros.
3. el logro de la eficiencia entendida como la óptima utilización de todos los recursos disponibles (económicos, materiales, saberes, aptitudes).
4. la sinergia como producto del colectivo y no como suma individual de cada uno de los aportes.

De algunos materiales que hemos utilizado para los cursos de formación en los proyectos que hemos implementado compartíamos que un *equipo efectivo* necesita haber trabajado los problemas, profundizado las relaciones y clarificado los roles.

Los equipos exitosos han logrado:

- ✧ Liderazgo y miembros apropiados
- ✧ Entrega al equipo
- ✧ Clima constructivo con críticas sin rencor
- ✧ Preocupación por el logro
- ✧ Métodos efectivos de trabajo
- ✧ Fuerza creativa

Luego de esta experiencia, sumada en cada una a otras experiencias de equipo, consideramos que los beneficios que acarrea la conformación de esta modalidad para el trabajo se vinculan a una fuerza colectiva que causa impactos importantes, permite mantener una alta motivación, tomar decisiones de alta calidad, respuestas rápidas a los desafíos que surgen, y por lo tanto facilitan el manejo creativo de las complejidades que se originan en los proyectos.

“... es importante trabajar en equipo, nos ayuda en los momentos en que se nos acabó la tolerancia o sentimos que podemos excedernos ... todos somos diferentes y aún así es posible trabajar juntos ...”
(entrevista a educador)

CAPÍTULO III

Criterios de trabajo

....."La verdad no nace de la simple amalgama de mi mirada con la mirada del otro, nace del diálogo-conflicto entre esas miradas. La confrontación de enfoques es necesaria para llegar a la verdad común, caso contrario se llega a una verdad ingenua y no crítica."
(Lecciones de Paulo Freire "Cruzando Fronteras: experiencias que se completan").

Al inicio de la ejecución del Proyecto definimos algunos criterios de trabajo. Para el abordaje a los educadores del sistema formal de Rivera y de Livramento era estratégico iniciar contactos y/o sensibilización al proyecto a través de los respectivos responsables de las Oficinas locales competentes en el área de la educación con el objetivo de obtener la habilitación para involucrarlos.

Nos referimos a las Inspecciones de Educación Primaria y Secundaria en Rivera; y la Secretaría Municipal de Educación y la "Coordinadoría Estadual de Ensino" en Livramento. También gestionamos la presentación del Proyecto ante las direcciones de las organizaciones de educación no formal invitadas a participar.

Por otro lado, se definió la necesidad de mantener una postura de cuidado y valorización permanente del rol del educador dada la sensibilidad de los temas a abordar; pero también permitimos provocar la reflexión y el cuestionamiento si era necesario en aspectos de la práctica educativa relativos al eje del proyecto.

Otro criterio considerado oportuno en el momento de la selección de los centros educativos fue la evaluación del grado de apertura

y disposición que presentaran a la hora de recibir la propuesta, evitando así una inserción forzada que de alguna manera podría constituirse en un indicador previo de la postura institucional frente a la temática de la participación.

En cuanto a criterios específicos para definir la muestra de la población a conocer incluimos:

- ✧ educadores que se desempeñan en centros de educación formal que trabajen en distintas condiciones: céntrica, periférica y alguna de Tiempo Completo en el caso de Rivera.
- ✧ educadores no formales que se desempeñen en centro juvenil, club de niños, situación de calle.
- ✧ educadores uruguayos y brasileños tanto de educación formal como no formal.

Esta apertura del universo a involucrar se constituyó -en el desarrollo del Proyecto- en una condicionante que generaba dispersión con la correlativa dificultad para el abordaje y el análisis acumulativo. Así fue que en el mes de noviembre de 2004 en una reunión de monitoreo con la Dra. María Paz Echeverriarza debimos focalizar el ámbito de investigación/acción identificando las dimensiones educación formal - educación no formal como las más significativas en el proceso que habíamos realizado, en detrimento de las otras dimensiones abordadas: una de ellas era la influencia de la situación de frontera en la educación participativa de ambos lados; y la otra se refería a la diversidad de estrategias que requiere promover participación en niños y en adolescentes (ver cap. V).

Volviendo al inicio del proyecto, como ilustrativo de la dimensión de la etapa de inducción , se listan las numerosas gestiones previas realizadas para la implementación con la población objetivo.

Actividades de sensibilización a las autoridades de la educación pública y privada de ambas ciudades:

- 9/07/04, Secretaría Municipal de Educación de Livramento: entrevista con responsable de secretaría y responsable de proyectos de frontera: Sras Celia Mendina y Carmen Pedroso
- 9/07/04, entrevista con representantes de la 19ª Delegacia de Ensino de Livramento: Carmen Regina Santana Coelho y equipo de supervisoras.
- 9/07/04, entrevista con Secretario Ejecutivo de la ACJ-ACM de la Frontera (responsable de un proyecto de educación no formal)
- 11/07/04, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - entrega resumen del proyecto.
- 19/07/04, entrevista con Inspectora Departamental de Primaria, Mtra. Ana María Repetto.
- 20/07/04, presentación y comentario de la propuesta a la sala de Inspectores de Primaria (participan 12 inspectores).
- 21/07/04, se presenta la propuesta en reunión en Centro Abierto.
- Contactos telefónicos con las diferentes Escuelas y ONGs para coordinar visita para compartir proyecto y coordinar acciones a implementar.
- 05/08/04, Delegacia de Ensino para iniciar la selección de centros participantes.
- 10/08/04, entrevista con Dirección del Centro Estadual Silvio Ribeiro CAIC

- 11/08/04, entrevista con Dirección de Colegio Estadual Profesor Chaves.
- 13/08/04, visita Institucional a la Escuela Nº 115; reunión con Dirección y Maestros, acordamos un taller con Educadores para el 23 agosto.
- 13/08/04, visita al Liceo Nº 2 Rivera Chico, entrevista con el Sub-Director.
- 19/08/04, visita Institucional a la Escuela Nº 120, entrevista con la Directora.
- 30/08/04, visita Institucional a la Escuela Nº 64 (Tiempo completo), entrevista con la Directora.
- 03/09/04, nueva visita a la Secretaria de Educación de Livramento.
- 03/09/04, visita Institucional al Colegio Teresiano, entrevista con Dirección.
- 08/09/04, se mantiene contacto telefónico con tres ONGs para coordinar talleres.
- 10/09/04, visitas a dos Escuelas en Livramento (Héctor Acosta y Abreu Fálho), entrevistas con Vice-Directora y Directora.
- 13/09/04, visita institucional a Centro Abierto, entrevista con integrante Asociación civil y Coordinadora.
- 4 y 5 de agosto: Colegio Profesor Chaves, Silvio Ribeiro

Aceptación del Proyecto en las instituciones

La aceptación de participar del Proyecto se logró por distintos motivos:

- ✧ en algunos casos (específicamente en escuelas) a sugerencia de la inspectora se lo consideró interesante para los docentes, lo cual habilitaba a su integración;
- ✧ en otras se debió a una valoración del quehacer de los técnicos involucrados lo cual validaba la propuesta;
- ✧ ciertas instituciones nos aceptaron por una intuición de que lo que hacíamos era bueno, pero sin una comprensión real de la importancia del análisis del tema en el ámbito educativo y sin percepción acerca de la articulación necesaria entre el tema de la ciudadanía y el proceso de socialización de los alumnos.
- ✧ hubo centros que manifestaban alegría y satisfacción al hablar de estos temas porque ya los venían pensando como una temática de relevancia en el quehacer docente, y en la calidad de la educación que proponen, incluso vinculándolo a proyectos que estaban en implementación en la institución.
- ✧ Por último, algunas instituciones que fueron invitadas por nosotras para participar del Proyecto de acuerdo a los criterios prefijados, y que en la etapa de negociación inicial manifestaron interés, luego fue imposible concretar una fecha para comenzar el trabajo. Así el equipo consideró que probablemente estas temáticas no se correspondían con las urgencias del cotidiano o no tenían vinculación con el proyecto educativo del centro. Nos referimos a algunos liceos de Rivera. Por este motivo no encontrarán en el presente relato las referencias previstas a este sector en el diseño del Proyecto.

Ahora sí con los educadores y niños / adolescentes !!:

Para generar conocimiento y reflexión acerca de los espacios efectivos de participación y opinión que disponen los niños/as y adolescentes en sus ámbitos educativos y recoger la visión de los educadores, se realizaron las siguientes actividades:

- 23/08/04- Taller con Maestros en la Escuela N° 115, participaron 11 Educadores.
- 25/08/04-Taller con Educadores en el Colegio Silvio Ribeiro CAIC-Livramento, 39 participantes.
- 01/09/04- Talleres con 17 niños y 25 adolescentes en el Colegio Silvio Ribeiro - CAIC-Livramento.
- 02/09/04-Taller con Maestros en la Escuela N° 8, 12 participantes.
- 14/09/04-Taller con Maestros en Escuela N° 120, 13 participantes.
- 15/09/04-Taller con Maestros en Escuela N° 64, 9 participantes.
- 21/09/04-Taller con Adolescentes en Centro Abierto, 15 participantes.
- 21/09/04-Taller con Educadores de Centro Abierto, 17 participantes.
- 22/09/04-Taller con Educadores del Colegio Profesor Chaves en Livramento, 9 participantes.
- 22/09/04-Segundo taller con Profesores en el Colegio Profesor Chaves, 15 participantes.
- 24/09/04-Taller con alumnos en el Colegio Nepomuceno, 20 participantes.

- 24/09/04-Taller con Educadores en el Colegio Nepomuceno, 9 participantes.
- 24/09/04-Taller con alumnos en el Colegio Abreu Fialho, participaron 12 líderes de grupo.
- 29/09/04-Taller con Educadores en el Centro Juvenil, participaron 4 educadores.
- 29/09/04-Taller con alumnos del Colegio Profesor Chaves, participaron 29 adolescentes.
- 30/09/04- Taller con Educadores del Proyecto Tchê y Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rúa, participaron 15 voluntarios.
- 01/10/04-Taller con niños/as en la Escuela N° 64, participaron 26 alumnos.
- 06/10/04-Taller con Docentes del Colegio Teresiano, participaron 13 educadores.
- 07/10/04-Taller con niños/as de la Escuela N° 120, participaron 45 alumnos de 6° año.
- 09/10/04-Taller con Educadores del Colegio Abreu Fialho, 34 participantes.
- 12/10/04 -Taller con adolescentes del Centro Juvenil Sacrificio de Sonia participaron 15 jóvenes.
- 14/10/04-Taller con Educadores del Club de niños Don Bosco, participaron 10 educadores.
- 22/10/04: Primer Encuentro de Educadores de la Frontera. Participan 32 educadores de Rivera y Livramento.
- 19/11/04: Segundo Encuentro de Educadores de la Frontera. Participan 35 educadores de Rivera y Livramento.

- o 1 – 15/12/04: Realización de 10 entrevistas a educadores formales participantes de los Encuentros y educadores no formales no participantes de los Encuentros.

Cuantificando un poco

¿Cuántos educadores han participado del proyecto?

| | |
|------------------------------------|-----|
| Educadores | 210 |
| Niños / Adolescentes participantes | 193 |
| Instituciones u organizaciones | 14 |

¿Quiénes han participado?

| Rivera | Livramento |
|--------------------------------|--|
| Escuela No. 115 | Escola Estadual Silvio Ribeiro |
| Escuela No. 120 | Escola Estadual Prof. Chaves |
| Escuela No. 8 | Escola Municipal Nepomuceno Vieira |
| Escuela No. 64 | Escola Municipal Abreu Fialho |
| Colegio Teresiano | Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua |
| Centro Abierto | Projeto Tchê |
| Centro Juvenil | |
| Barrio Sonia (ACJ) | |
| Club de Niños Rincón Don Bosco | |

En la ejecución de las actividades, diseñamos algunos talleres como encuadres para la reflexión de educadores y de niños / adolescentes, requiriendo varios ajustes posteriores a las evaluaciones o in situ en el propio taller dadas las condiciones de los participantes o del contexto.

Compartimos con Uds. el **Programa de Talleres con educadores** para una duración óptima de 1 hora 30 minutos, la que en varios casos fue reducida:

- ✧ Dinámica de presentación e integración con la utilización de diez luminarias para identificarse personalmente en su labor de educador.
- ✧ Lluvia de ideas sobre: Educación y ciudadanía
- ✧ Comentarios y aportes: concepto de educación para UNESCO, concepto de ciudadanía, derechos de los niños y adolescentes, breve comentario sobre marcos legales de Uruguay y Brasil.
- ✧ Canción *Yo quiero* de Ruben Rada
- ✧ Cuento “EL NIÑO” (ver Anexo)
- ✧ Comentarios sobre sentimientos que genera y reflexiones.
- ✧ Preguntas para la discusión :
 - 1 Recuerdas algún episodio de tu infancia en que algún educador te impidió o te limitó en tu derecho a opinar sobre algo que te involucraba? Cómo te sentiste desde tu lugar de niño o adolescente?
 - 2 Pensando en tu rol de hoy, ¿qué haces en la práctica cotidiana para escuchar y tener en cuenta la opinión de los alumnos?
 - 3 ¿Qué beneficios directos para la convivencia en el centro educativo trae la posibilidad de participación de los niños y/o adolescentes?

4 ¿Qué estrategias y acciones concretas puedes aportar para mejorar la participación en tu comunidad educativa ?

- ✧ Puesta en común. Comentarios finales sobre participación.
- ✧ Aporte sobre *Condiciones para una práctica educativa democrática* -Paulo Freire -

Para cumplir con los objetivos necesitábamos sensibilizar a las instituciones y sus integrantes sobre el tema, para que de esta forma se vieran interesados en participar de las distintas instancias del proyecto. De modo que apelábamos además a la movilización afectiva de los participantes a través de algunos textos, comentarios, en la certeza de que el interés por estos temas sin duda involucra las vivencias que uno ha tenido como niño, como alumno, como ciudadano, vivencias que marcan y que determinan la postura que el docente tomará en relación a este tema, si no logra tomar conciencia de sus implicancias. Así que debíamos apuntar a la dimensión personal del educador, aquella que distingue a unos de otros, pues es la que se entronca con las particularidades que cada uno tiene como ser humano, con una historia que le da sentido y razón a la identidad que ha construido.

Al diseñar los talleres, seleccionamos como modo de presentación de los educadores unas luminarias con dibujos, y planteamos la consigna de una presentación personal con un tipo de luz que lo identificara como docente. Entre ellas se encontraban: soles, velas, faroles, linternas, bombitas de luz, rayos, lámparas de Aladín, fósforos o antorchas.

La realización de esta dinámica nos aportó datos interesantes para el análisis, punto de partida de la visión del educador sobre su propio rol.

Tu participaste desde el principio en nuestro proyecto, ¿qué fue lo que te motivó?

“Era una propuesta diferente, como que uno busca cosas que te formen como persona, porque no sirve leer distintas cosas en la teoría sin poder verlo en la práctica.”

¿Qué cosas en especial te quedaron del proyecto?

“Las exposiciones de los demás, que a veces te hacían pensar que por acá no es, que hay que parar, o el tema de la autoridad, será que yo soy muy “laissez faire”, y que tengo que poner un poco mas de autoridad para seguir”.

¿Cuál fue la actitud de tus compañeros frente a la participación en el proyecto?

“Al otro día del encuentro preguntaban ¿qué sacaste? ¿qué te sirvió, qué te aportó de bueno?”

¿Fue general la actitud de sentir curiosidad por el proyecto?

“No, hay compañeros que están más en cumplir su horario, pero después ... la escuela ya terminó.”

¿Te parece que en este tema de la participación, es difícil generar la adhesión de otros compañeros que, de repente piensan totalmente diferente?

“Sí, porque tienes muchos choques entre los docentes, y algunos te dicen si no te impones no logras nada, y entonces ahí viene el ser cristiana que a mí me ayuda mucho”.

¿Por qué te parece que hay algunos compañeros que no se enganchan, o les cuesta internalizar que aplicar una metodología participativa puede ser provechoso? ¿Qué te parece que los limita?

“La historia personal de cada uno, hay personas que tienen mas facilidad para eso”.

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

Cuando llegaba la hora de escoger una luminaria, en su mayoría los participantes escogían el sol, y ante la interrogante de sus motivos, respondían:

“Me encanta el sol”, “ Porque el sol nos ilumina”, “Porque es vida, alegría”, “Ilumina y calienta, es para todos”, “Soy una persona alegre, espontánea, irradia alegría”,

“El sol es la luz de nuestro universo, sin él no habría vida, identifico en él los principios universales; porque es luz, amor”.

Esta elección mayoritaria del sol nos sorprendió, nos preguntamos si esto se relaciona aún con esa misión de no sólo traer luz a los demás como un mediador, sino de poseerla, y por lo tanto estar ubicado allá arriba en relación a los demás, como ellos decían: “Yo soy siempre iluminada”, “El sol brinda calor y además ilumina a los otros planetas”, “Sol porque cuando nos recibimos estamos preparados para educar a todo tipo de niño”.

Nos preguntamos también si esta omnipotencia no será -en alguna medida- la responsable luego de tanta angustia y frustración que les provoca enfrentarse en la práctica con situaciones donde “la luz” no les alcanza para poder resolverlas.

Desde otro punto de vista, también puede entenderse como un lugar o espacio profundamente democrático que puede integrar las más diversas situaciones, sin excluidos y “llegar” a todos los sectores sociales sin condicionamientos previos. *“Un sol que nazca para todos”*

En ese diálogo nosotros nos inclinamos por pensar al educador como un articulador, como un nexo, como un agente local que puede promover cambios en su comunidad, como un actor social de relevancia, por ser formador de seres humanos en desarrollo.

También hubo otro tipo de visiones sobre el rol docente : *“ Yo me siento como un canal que tengo que permitir que fluya algo que viene hacia mí, y permitir que pase a través de ti”, “Yo discrepo un poco con algunas cosas porque somos facilitadores, uno enseña pero también aprende, creo que uno es como una antorcha que todos encendemos juntos”*

“Yo no elegí el sol, porque no somos, deberíamos ser pero no somos, porque la educación es transformación, la educación no depende sólo del profesor sino de todo un contexto”

Mas tarde cuando realizábamos la lectura del cuento (ver anexo), y preguntábamos como se habían sentido al escucharlo, surgían cosas como: “¡qué maestro castrador!” , “Yo estaba desesperada, la maestra cortó la imaginación”, “ese maestro coarta la libertad”, “Quita toda posibilidad de opinar y participar al niño”, “ la escuela en general es muy castradora, el trabajo del profesor es una estructura invisible, que uno no se da cuenta y cercena”.

Luego se producían recuerdos, de los distintos participantes, de situaciones parecidas a la del cuento donde se coartaba la participación en alguna decisión, se limitaba el simple intento de algún cuestionamiento, ocurridas tanto en su familia como en sus propias experiencias como estudiantes. Y casi todos afirmaban el deseo de no querer repetirlas aunque a veces nos encontramos reproduciéndolo.

Se identifica el conflicto entre lo que el educador aprendió que debe hacer y lo que sabe que hoy necesita hacer para educar. La expectativa del sistema de autoridad es una y la práctica cotidiana a veces exige otras actitudes para lo cual *“No fuimos formados para atender situaciones diferentes”*.

A veces explícita y otras implícitamente surgía de los docentes preguntarse: ¿cuál es nuestro rol? ¿qué es lo que se supone debemos hacer ante situaciones que nos desbordan?

En la medida en que se intentaba dar respuesta a estos planteos, surgen diversas posturas y opiniones, que se traducen en:

- ✦ desvalorización del rol del educador como impotencia o ineficiencia en un escenario cambiante y complejo que los remite a funciones no previstas en su etapa de formación profesional
- ✦ cierta confusión frente a la nueva función que deben desempeñar

- ✧ cierta desvalorización de las familias de los alumnos,
- ✧ señales contradictorias del propio sistema educativo que promueve la práctica de valores solidarios, y al mismo tiempo sobrevalora en las evaluaciones individuales, las competencias personales del educando, su capacidad intelectual y su capacidad de adaptación al sistema.

En este complejo cotidiano, algunos educadores manifiestan frustración por no lograr resultados inmediatos, otros lo utilizan como justificación frente a la ausencia de compromiso y de visión acerca de su papel en la formación ciudadana, reflejando -como una muestra aleatoria- las actitudes de una sociedad fronteriza cuya dinámica de interacción conservadora contribuye en muchos casos a frenar o desestructurar procesos de organización y cambio social.

Un factor que encontramos de significación en el análisis de la valoración de la temática en los proyectos de centro fue el indicador presencia o ausencia de los directores (o coordinadores) a lo largo de los talleres. Fueron muy pocos los que asistieron y/o permanecieron desde el principio hasta el final. En algún centro el director no estuvo durante todo el taller; en otros, se ausentó varias veces durante el mismo, por lo que creemos, no se pudo apreciar el nivel de profundización logrado. En otras instituciones además de participar de toda la instancia junto a los educadores, lo valoraron como una oportunidad de aprendizaje, generando cuestionamientos que iban en el camino del proceso que se venía realizando en dicha institución.

Nos preguntamos entonces por qué los educadores deben asistir a toda instancia que pueda significar aprendizaje, y los directores no? ¿Tal vez sea porque el director se manifiesta como una figura que debido a su experiencia y a su grado de instrucción, no lo necesita?

...Nisso que tu falas de elementos multiplicadores, de grupos multiplicadores na escola, ¿que lugar tem a direção?

“O lugar dela (direção) é o primeiro porque se a equipe for uma equipe que trabalhe nesse sentido ela vai conseguir unir, unir os professores os alunos e as famílias também.

¿O que acontece se o diretor não está nessa linha?

“A escola desmorona, a educação perde muito, principalmente”.

Se o diretor não acompanha ou não tem essa linha, ¿tu achas que inviabiliza o trabalho dos professores?

“Sim”

E no caso de o diretor mais fechado para mudanças ¿como convive com

um professor que busca transformação?

“É bem difícil, é uma relação muito difícil.”

¿Quem ganha?

“O professor, porque o professor tem o aluno. Fica inviável de se fazer um trabalho mais amplo. Claro, nada impede de que eu , dentro da minha sala de aula continue meu trabalho, sendo esse multiplicador, colocando essa sementinha de esperança dentro do coração de cada um dos meus alunos. Isso ninguém impede. Agora fazer um trabalho maior se torna quase que impossível se o diretor for uma pessoa assim que não está aberta para essas mudanças, mas diretor passa, é um tempo, ele não é diretor, ele está diretor.”

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

¿Qué efecto tiene esto en los docentes a la hora de pensarse como un equipo junto con sus jerarquías?

Sobre los talleres con los niños/adolescentes, compartimos el **Programa Básico** el que también requirió ajustes en el proceso adecuándolo a los momentos grupales e institucionales:

- ✧ Dinámica de presentación e integración.
- ✧ Lluvia de ideas sobre ciudadanía y participación
- ✧ Trabajo en grupos a partir de una situación ficticia en la que deberían expresar, a personas externas a la institución, cuáles eran sus espacios de participación. La presentación era realizada mediante afiches o carteles con dibujos, collage, frases, etc.

- ✧ Puesta en común para presentación de los trabajos. Comentarios de los participantes.
- ✧ Algunas conclusiones del equipo y aportes sobre el concepto de participación en las instituciones, derechos y responsabilidades de niños y adolescentes.
- ✧ Canción final: *Yo quiero* de Ruben Rada

Con los grupos de adolescentes se profundizaba en cuanto a las aspiraciones a disponer de nuevos espacios de participación social y al compromiso ciudadano.

En el transcurso del proyecto, la realización de los talleres con niños y adolescentes nos fueron advirtiendo la necesidad de profundizar la reflexión con sus educadores. Esta priorización -que se fue dando de forma natural- se ratificaba en la observación de una correspondencia directa entre proyectos educativos democráticos, docentes progresistas (entendidos como los educadores que problematizan su realidad y buscan nuevas soluciones a nuevos problemas) y educandos participativos.

Las prácticas democráticas se traducen en el desarrollo de capacidad crítica de los educandos, que se pone en juego cada vez que es provocada con una propuesta diferente a la cotidiana. Por el contrario, cuando la educación tiene un fuerte componente mecánico, las propuestas inéditas no tienen respuestas creativas.

Ejemplificamos expresando que algunos grupos trabajados asimilaban la participación en actividades como asistencia: era lo mismo concurrir a un paseo convocado por los maestros que organizarlo desde la idea primaria. Encontramos entonces que en algunos casos se banalizaba la acción participativa, incluyéndose todo tipo de actividad, independiente de que se incidiera o no en alguna decisión.

En este sentido la educación no formal tiene ventajas sobre la educación formal ya que pone sus énfasis en los procesos de aprendizaje, y no cuenta con una currícula obligatoria que condicione sus contenidos.

Dado el origen de la educación no formal vinculado en general a procesos de compromiso social, incorpora desde el arranque la necesidad de promover la participación que haga sustentable su propuesta. Siendo la asistencia a estos proyectos educativos de carácter voluntario la pone en la necesidad de generar adhesiones que se basan en la gratificación. Los niños y adolescentes que concurren a una propuesta de educación no formal en general encuentran alguna actividad que le es placentera cubriendo además necesidades humanas de carácter intangible como puede ser la participación, recreación, integración social, opinión. Tal es así que la metodología implementada por el Movimiento Nacional de Meninos e Meninas de Rua describe el proceso de acercamiento a sus educandos a través de expresiones cargadas de afectividad: namoro (etapa de contactos primarios, miradas), conquista (construcción de confianza), acolhida (acuerdo implícito de hacer algo juntos desde una afectividad mutua).

En el siguiente cuadro vemos una sistematización de los aportes de los educadores y de niños/adolescentes involucrados en el proyecto en relación a los diferentes escenarios utilizados a nivel grupal o institucional para favorecer la participación.

| | |
|------------------------------|---|
| <p>A nivel institucional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asambleas de niños con delegados para determinar acuerdos de convivencia, reglamento de uso de bienes (por ejemplo nuevas construcciones) • Asambleas de <i>alumnos junto a maestros y padres</i> para abordar temas de convivencia. • Disponibilidad para la escucha al niño/ adolescente con respeto y sinceridad, cultivando la confianza entre alumno-educador. • Establecimiento de relación de reciprocidad y humildad buscando valorar sus conocimientos y respetar sus espacios. • Organización <i>participativa</i> de paseos, festividades, actividades recreativas, talleres / oficinas. |
| <p>A nivel grupal</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la expresión de las opiniones de los alumnos sobre temas a desarrollarse en la clase. • Resolución de conflictos entre alumnos dentro del aula a través del diálogo y reflexión de todo el grupo. • Búsqueda permanente para mejorar la convivencia a través de la expresión y opinión de los niños/as/adolescentes. • Autoevaluación individual y grupal. • Organización de asambleas de clase o “turma” para discutir temas relacionados con la convivencia, reglamento de uso de los bienes del centro, manejo de recreos, por ejemplo. • Espacio para que los niños/as expresen opinión sobre temas vinculados a su familia u otros temas del entorno, de la comunidad. |

También en este capítulo es importante recordar los beneficios y dificultades expresados por los docentes a la hora de evaluar los procesos de participación.

| | |
|---|---|
| <p>Beneficios que genera la participación activa de los educandos en el proceso educativo</p> | <ul style="list-style-type: none">• Genera mayor responsabilidad.• Eleva la autoestima, se sienten valorados.• Permite el involucramiento de la mayoría.• Se genera una experiencia de democratización e igualdad.• Origina espacios para que el joven exprese su opinión y se sienta libre.• Mayor espontaneidad en el momento de expresar opiniones y de actuar.• Ejercita el diálogo y la disposición al trabajo colectivo• Genera conciencia crítica.• Comienzan a entender/visualizar que existen distintas opciones (diversidad).• Mayor confianza, facilitando reflexionar sobre otros temas que tiene que ver con los jóvenes.• Fortalece el sentido de pertenencia.• Respetan más los acuerdos y mejora el vínculo con el Educador. |
|---|---|

| | |
|-----------------------|---|
| Dificultades/riesgos: | <ul style="list-style-type: none"> • Genera impotencia por el nivel de conflictiva planteada • <i>Es difícil conciliar opiniones e historias de vida tan diferentes.</i> • Dificultad para poner disciplina, límites • No se logra el equilibrio entre derechos y responsabilidades. • Se alternan prácticas democráticas y autoritarias. • Dificultad para romper la inercia, la baja autoestima y la desmotivación • Exige más habilidades del educador. |
|-----------------------|---|

Estas instancias internas en cada institución educativa –formal y no formal- nos permitieron percibir preocupaciones y planteos de los educadores con relación a su propia situación:

- ✧ Por un lado surge fuertemente, el sentimiento de desvalorización de su rol como educadores, dónde se encuentra presente la duda del alcance de su trabajo, confusión en cuanto a cómo actuar en una realidad cambiante y que demanda nuevas estrategias e intervenciones. Se advierte el deseo en el imaginario de que pudieran retornar al “lugar perdido” del Maestro de hace 30-40 años. Acá nos preguntamos como elaborar y enfrentar los cambios ocurridos, cambios que generan crisis, desconcierto, miedo.
- ✧ También se aborda el lugar del educador como mediador entre lo que el sistema educativo exige y determina y lo que él cree que es lo importante, dificultades para equilibrar contenido versus proceso, soledad e impotencia para identificar caminos que les permitan encontrar la dosis exacta entre las exigencias y su deseo.

Históricamente nuestras sociedades no han favorecido que el niño y los adolescentes encuentren o construyan un temprano sentido de pertenencia a su comunidad, facilitando la identificación de espacios de expresión que los reafirme como personas y como ciudadanos.

El sistema sigue siendo muy adultocéntrico, donde niños/as y adolescentes son sujetos de segregación en cuanto no tienen mayores oportunidades de participar. El fenómeno aparece como un problema generacional y con importantes raíces culturales.

Durante la implementación del proyecto hemos compartido con los diferentes protagonistas un concepto de participación desde una visión social que se vincula a un proceso en el cual la persona forma parte de algo con otro, donde puede recibir y emitir su opinión e incidir en el proceso de toma de decisiones, existiendo la posibilidad de una acción conjunta. Desde esta visión, los énfasis estaban en las dimensiones opinión y decisión y no tanto en la ejecución.

A partir de la conceptualización utilizada algunos niños/as y adolescentes expresaban sus impresiones con relación a los espacios de participación generados en los centros educativos. Plantean que desde esa mirada no se generan espacios de participación puramente sociales, confundiendo participar (incidir en alguna decisión que se toma) con asistir (o sea concurrir porque otro lo resolvió).

En nuestra experiencia concreta pudimos detectar a través de los relatos y opiniones vertidas en los diferentes talleres, que la incorporación de espacios de participación desde la mirada social requiere aperturas diferentes, desafíos y moviliza temores por parte del Educador.

- ✧ dificultad para romper con modelos educativos autoritarios y rígidos.

- ✧ centros educativos que tienen gestiones basadas en estructuras jerárquicas; consecuentemente no logran implementar oportunidades de participación en sentido amplio.
- ✧ temor por parte del Educador en cuanto a perder el poder o lugar que de hecho el sistema le confiere en procesos conservadores, entendiendo el poder como condición que se desprende de la función o cargo que una persona ocupa y que le permite influir en los demás.

Entretanto el educador ocupa una posición que le permite generar legitimidad frente al alumno, originándose -si lo logra -un ambiente o clima en el que el cumplimiento de las disposiciones conducen a un desempeño más o menos participativo del grupo.

- ✧ temor a ser cuestionado en su papel y *“a perder la autoridad frente al alumno y la disciplina dentro del aula”*. En esta postura nos encontramos con diferentes aspectos que se ponen en juego si se quiere aportar a procesos de cambio social.

Uno de ellos es la relación con la autoridad y el poder que poseen y que se les asigna desde el propio sistema a los docentes. La praxis de nuevas relaciones y manejos de poder puede fortalecer los vínculos entre sujetos, o por el contrario inhibir las posibilidades de expresión y participación. Por eso coincidimos en que es importante tomar conciencia clara de cómo administramos el poder que cada uno de nosotros detenta aunque lo niegue.

Desde el deber ser, la participación del alumno debería ser un acto de creación capaz de desencadenar actos creadores donde los sujetos participantes desarrollen la impaciencia, vivacidad, invención/reinvención. Esto obliga al Educador a recurrir a prácticas diferentes

para desempeñarse como orientador y animador, así como también, para examinar y modificar su postura.

El poder que ciertamente tiene el educador se podría jugar en función de crear espacios de participación, partiendo de la base de que lo importante no es que imparta y distribuya sus propias convicciones al grupo, sino que asuma su rol de facilitador en proyectos de aprendizaje grupal. Siendo así, la metodología participativa se constituye en un medio para impulsar el desarrollo personal y la auto-valoración de los participantes. El aporte que hace esta concepción metodológica está unida a nuestra propia actitud como educadores.

La comunicación democrática y eficaz debe estar al servicio de un proceso educativo y transformador, tener como meta la participación y el diálogo. Es sobre todo una actitud, es escuchar y ejercitar nuestra capacidad empática. Un modelo educativo que pone énfasis en los procesos busca desarrollar una comunicación dialógica y no trasmisora o dirigista.

En los procesos de formación no son fundamentales las técnicas utilizadas sino la concepción metodológica que guía el proceso educativo.

Generar un espacio participativo, instrumentar e integrar una metodología de este estilo, permite:

- ✧ desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- ✧ colectivizar el conocimiento individual, potenciando el conocimiento colectivo.
- ✧ compartir las experiencias particulares.
- ✧ crear colectivamente el conocimiento.

Para un educador con perfil democrático y de cambio en primer lugar reconoce su lugar diferente, es alguien que comparte y se

encuentra involucrado en la realidad del otro y de su entorno, pero nunca se puede ubicar en el mismo lugar que el educando.

La práctica nos mostró que las dificultades y confusiones ocurridas cuando una institución o educador intenta generar un ambiente de participación muchas veces se debe a que no logra diferenciar roles y límites, desdibujándose los lugares que deben coexistir.

El proceso metodológico participativo no puede sujetarse dentro de los moldes estáticos. En ese constante renovarse, la creatividad juega un papel importante.

La metodología participativa parte de la concepción de que los protagonistas son actores o cogestores de su propia realidad. Para que una persona realmente participe debe hacerlo en forma libre y con confianza; en este marco el trabajo impone un cambio de actitudes en lo que se refiere a las interrelaciones y comunicación. También debe suponer acceso a un espacio en el ámbito decisional.

Trabajar en forma participativa no significa ser una masa indiscriminada donde no se distinguen capacidades, autoridades, responsabilidades y límites.

Muchas veces la escuela –o institución educativa- mediante sus dictámenes generadores de “efectos destino” o “biografías anticipadas” reproducen las diferencias sociales, perpetuándose la situación de dominación en contra de la construcción de una ciudadanía más crítica y protagonista de su propio hacer.

De todos modos, es importante valorizar y reconocer el esfuerzo de centros educativos que han comenzado a promover espacios de participación y que en algunas oportunidades los utilizan como un medio para solucionar conflictos.

Por otro lado, se logró percibir que la incorporación de una metodología participativa muchas veces está vinculada a un esfuerzo personal del docente, más que una apuesta institucional.

El educador que incorpora una propuesta de este tipo en general ya se encuentra sensibilizado y esa sensibilización se originó básicamente desde algunos factores que tienen que ver con su historia de vida, experiencias adquiridas, vivenciándolo en forma positiva y beneficiosa.

Considerando que la participación es un derecho de los niños y adolescentes recogidos en los marcos legales de nuestros países, podemos percibir que no son suficientes para la internalización a la práctica. A pesar del tiempo de existencia del ECA en

“ ... lo de aplicar una metodología participativa puedo decir que (surge) desde mi adolescencia, en mi familia, nos permitían opinar, decidir ... influyó también la ideología que existía en mi familia ... ”

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

Brasil, se pudo observar que -en forma general- las dificultades para la incorporación de los derechos de los niños y adolescentes a la vida cotidiana son similares a las de nuestro país.

Como apreciaciones finales a este capítulo de descripción y análisis de los talleres realizados en las 14 instituciones y organizaciones participantes del proyecto compartimos lo siguiente:

Tuvimos diferentes grados de receptividad inicial y final tanto a nivel personal como institucional. Creemos haber logrado en algunos educadores una sensibilización momentánea, la que pasadas las actividades del proyecto, vuelve al punto de partida, y en otros se plantó la semilla del “bambú japonés”.

Esa sensibilización de la que hablamos no estuvo tan referida al tema de la participación como era el planteo inicial, sino que se derivó inevitablemente hacia el rol y el lugar del educador en el proceso educativo. La reflexión se dirigía fácilmente hacia su propia problemática.

También palpamos ciertas contradicciones entre el decir y el hacer, que se traducen en una fuerte expresión de angustia ante la impotencia sentida frente a la realidad y la dificultad de actuar sin retribución alguna de la institución. En este sentido vimos que en el ámbito de la educación resulta dificultoso apostar a encuentros fuera de horarios de trabajo a pesar de que se sienta la necesidad de aprender y reaprender en forma continua. Pensamos que es un modo particular de ejercer la profesión docente.

Algunos pudieron hacer su momento clave, o sea vivenciar la clarificación de ciertas percepciones que sobrevolaban su conciencia. En casos más contundentes observamos la confirmación del pensamiento democrático cuando se pudieron articular oportunidades de reflexión colectiva, coyunturas institucionales habilitantes del cambio, momentos personales de fuerte receptividad, interlocutores calificados.

Durante la presencia del equipo en las instituciones y a pesar de sentirnos un poco insistentes, se generó un clima empático en todas las instancias.

El manejo de la situación del educador lo realizamos desde una postura de esperanza y optimismo, a la vez que trabajamos con seriedad y sin prejuicios.

En general sentimos a las Direcciones con ciertas dificultades en percibir el tema de la participación como prioritario en su proyecto institucional, o estratégico en el logro de los objetivos de su gestión. Suponemos que también se ponían en juego algunos prejuicios en relación a los contenidos políticos de la propuesta.

Pudimos apreciar que sin duda es más difícil optar por una práctica democrática que una práctica autoritaria. Para un ejercicio docente democrático se requiere equilibrio entre claras opciones personales y profesionales y habilidades prácticas. O sea que se puede creer en

algo que no se logra vivenciar. Por eso es más fácil imponerse sin argumentos que gestionar desde la negociación.

CAPITULO IV

Los encuentros de educadores de la frontera

Luego de las instancias de los talleres que básicamente buscaron tener un perfil investigativo y de sensibilización, se realizan los encuentros de educadores de la frontera, como oportunidades de devolución, construcción colectiva, reflexión y análisis, y a la vez, de profundización conceptual.

Descripción del Primer Encuentro

El día 22 de octubre de 2004 fueron invitados todos los educadores de las 14 instituciones participantes desde un tema transversal como es la identificación de “*Escenarios de participación en procesos educativos*”.

En un total de 32 participantes, 26 educadores eran uruguayos. En términos de instituciones educativas asistentes, tenemos a siete centros uruguayos en un total de 8 relevados, y cinco brasileños en un total de 6. De todos modos, la participación de educadores de Livramento se debió a la decisión personal y no a una motivación institucional, considerándola de baja receptividad.

A nivel más macro, las señales desde el sistema político local favorecen el camino de integración, promoviendo apenas momentos de interacción que no tienen impacto cultural. Los caminos hacia la integración de la frontera sin duda necesitan aliento desde los sectores de gobierno locales, lo que no se siente de modo real más que en el discurso. La comunidad docente actúa en consecuencia.

Igualmente cabe aclarar que, si bien esta dimensión de la realidad se constituía en un foco de interés para la presente investigación/ acción, poco a poco fue perdiendo relevancia, ya que fuimos

constatando que en el tema de la educación la situación de frontera no era determinante. En el proceso fuimos encontrando en las propuestas educativas muchos aspectos similares, tanto dificultosos como facilitadores. Probablemente tenemos elementos comunes que proceden de reformas educativas que asimilan las problemáticas, lo que desvanece el límite político.

Siguiendo con la reflexión en torno al lugar que se le da a la participación como parte del proceso de desarrollo humano y como derecho de niños y adolescentes, advertimos poca relevancia del tema en el cotidiano. Pero en algunos casos observamos:

- ✧ expectativa y descubrimiento de nuevas dimensiones de su tarea
- ✧ cierto interés de profundización
- ✧ temores a perder el “poder” que se le confiere al educador en procesos conservadores, a que se cuestione su papel, a la falta de competencia para su manejo, es decir: temor al cambio.

En este marco, trabajamos un material de Paulo Freire relacionado a requerimientos para que un educador logre involucrarse en procesos denominados “progresistas”, traducido por nosotros en democráticos donde la promoción de los procesos de participación y diálogo son pilares fundamentales :

- ✧ La seguridad del educador traducida en un triángulo formado por la *competencia pedagógica profesional*, *la claridad en su visión de mundo* (a lo que Freire denomina “clareza política”) e *integridad ética*.
- ✧ *La humildad que* no es cobardía ni acomodo ni humillación. Exige coraje, confianza en sí mismo, respeto a uno mismo y a los otros.

“La humildad no florece en la inseguridad de las personas, sino en la seguridad insegura de los cautos. Por eso es que una de las expresiones de los humildes es la seguridad insegura, la certeza incierta. Por el contrario, el autoritario piensa que su verdad es la única”.

- ✧ *La alegría que impregna la adhesión a los principios del hombre como centro, que conlleva a la aceptación del otro como persona, no por su conducta más o menos adaptada a las normas sociales.*
- ✧ *El coraje que significa “**andar contra la corriente**” proponiendo procesos en un mundo sumergido en una ideología que se basa en el consumismo de lo tangible y lo intangible de forma inmediata.*
- ✧ Saber y querer escuchar a todos, no sólo a mi mismo o algunos que piensan como yo.
- ✧ Sentido común: nos advierte los límites que debemos respetar.
- ✧ Afectividad (amorosidad) : no sólo a los alumnos sino amor al proceso de educación.
- ✧ Valentía para ir “contra la corriente”. Saber manejar los propios miedos.
- ✧ Tolerancia: que no es hipocresía, sino que es la virtud que permite convivir con el diferente, pero nunca renunciando a los valores fundamentales.

Debido a que en los talleres encontramos cierta dificultad de parte de los educadores para identificar los beneficios que acarrear los procesos de participación en la educación, retomamos este aspecto en los Encuentros fronterizos, incluyendo los desafíos a los que se

enfrentan maestros y profesores que incluyen estos asuntos en su agenda cotidiana.

Así surgen los siguientes desafíos:

- ✧ Dificultades en deconstruir sus propias matrices y modelos educativos autoritarios – producto de un contexto político y social diferente- para reconstruirse desde otra perspectiva.
- ✧ En los centros que no existen gestiones democráticas en su administración y por lo tanto no se implementan oportunidades de participación en sentido amplio, exigen del educador un acto de resistencia para superarlo e implementar procesos abiertos, diferentes a los que está habilitado.
- ✧ En una primera instancia se podría plantear que existe cierta incoherencia entre lo que algunos expresan en los discursos y ejercitan en sus prácticas con relación a sus actitudes y comportamientos personales. Ejemplo: se expresan reivindicaciones para ser tenidos en cuenta como profesionales, y a la vez se denotan ausencias en espacios en los que se discuten aspectos vinculados a si mismos (baja participación y/o compromiso en las Asambleas Técnico-Docentes o en “reuniões de formação”, actividades sindicales,etc).
- ✧ Según algunos educadores, *“es más compleja la concientización de los derechos a niños y adolescentes que viven en situación de pobreza por las improntas del proceso de exclusión social basado en la carencia, la subestimación y la dependencia”*.
- ✧ Sin embargo, en los talleres, pudimos observar que los adolescentes que concurren a propuestas de educación no formal y viven en barrios más

pobres, tienen mayor receptividad y capacidad de reflexión sobre sus derechos a participar.

| Resultados esperados en el Primer Encuentro | Resultados logrados (apreciaciones del equipo y de los participantes a través de una evaluación final) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Compartir la información/ reflexión recogida en los talleres realizados. • Problematicar y profundizar el tema Participación y educación. • Sensibilizar al educador en su compromiso y aporte en la formación ciudadana. • Favorecer el encuentro de ambas comunidades educativas (Rivera-Livramento) | <ul style="list-style-type: none"> • Generó actitudes de alerta acerca del impacto de las prácticas educativas en la formación personal de sus educandos como ciudadanos. • Permitió el intercambio entre los participantes pero fue considerado insuficiente frente a la expectativa generada. • Se advierte una sobre-expectativa de los educadores acerca del Proyecto en el marco de las posibilidades de encuentro y formación colectiva. • No se logró la integración de las dos comunidades con una baja participación de los brasileños a pesar de su receptividad inicial y sus actitudes en los talleres intrainstitucionales. |

A nivel general, evaluando el clima vivido resultó en una implicancia afectiva y personal de los participantes que en cada caso se conjugaba de una forma distinta, pero con el denominador común de ser producto de una educación autoritaria, que cercenaba la heterogeneidad reprimiendo todo intento de pronunciamiento y de cuestionamientos a ese sistema.

Los docentes se preguntaban: cómo hacer para cambiar esta educación en la que crecieron pero que conscientemente no querían repetir, y poder promover una educación distinta que genere posibilidades de participación democrática.

Estos elementos fueron apareciendo con el carácter de dificultades para valorar los espacios de participación como una vía posible para resolver algunos de los conflictos que se generan en las escuelas e instituciones educativas. Los docentes se preguntaban acerca de cómo hacer el desdoblamiento para educar a sus alumnos de una forma distinta a la que ellos fueron educados, y que además tenían internalizada y repetían cada vez que no tomaban conciencia de por qué hacen lo que hacen.

¿Cómo lograste relacionar la metodología participativa y la autoridad?

“Si sos una persona autoritaria, tú lo traes y lo vas a imponer donde sea, y si no lo traes, no; yo creo que eso es innato. Lo importante no es la autoridad sino el poner límites hasta acá sí, hasta acá no. Yo los (límites) pongo conversando”.

¿Te parece que no va el tema de educar con el de la autoridad?

“Cuando decís soy maestra, la gente ya te pone la autoridad, aunque tú no la tengas, desde el momento en que estas de blanco ya estás en una posición de autoridad y autoritaria.”

¿Cómo se cruza el tema de la participación con el de la autoridad?

“La autoridad tiene que venir del respeto, no se puede generar espacios de participación donde hay imposición.

La participación de los niños no quita la autoridad por parte del maestro, sino que la autoridad es la fortaleza”.

¿Cómo se construye la autoridad?

“La autoridad se construye a través de vínculos, a medida que se construye el vínculo y el respeto, se va creando la autoridad.”

¿Cómo es esa autoridad, qué es lo que la distingue ?

“Tiene que ayudar a organizar, que facilite las cosas, que pueda llamar al orden cuando se necesita”.

Y cuando los niños plantean algo diferente de lo que tú piensas, o lo que tú crees que es lo mejor, ¿cómo lo manejas?

“Ahí hay una negociación, ahí nos sentamos a negociar y para eso tienes que ... argumentar. Lo importante también es que el grupo se comprometa con lo que resuelve”.

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

Por otra parte en algunas instituciones en las que se promovía un nivel de participación más democrático entre sus integrantes, las dificultades giraban en torno al lugar que pasa a ocupar el docente frente a sus alumnos con una metodología como ésta y qué riesgos implica, ya que a veces temían que el lugar del docente se desdibujara, lo que realmente ocurre en algunas situaciones que desbordan.

Los desafíos expresados se referían a trascender el miedo a lo desconocido y aceptar que -además de “perder seguridad y poder”- logran una comprensión más profunda del lugar de cada uno en el proceso educativo. Además favorecen una relación más horizontal con sus alumnos que les permite educar en participación y autonomía para desempeñarse en los distintos ámbitos sociales, educar verdaderamente para la vida en una sociedad que pretende fortalecer la democracia real, cotidiana, no sólo vinculada al ejercicio electoral. Sentirse parte de ese proceso es apostar a la educación como la concibe Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: enseñar la condición humana, enseñar a enfrentar las incertidumbres dado el carácter impredecible del futuro.

Sin duda que para avanzar desde lo profundo del desafío que someramente intenta plantear el Proyecto, implica aceptar que “la comprensión humana sobrepasa la explicación”. Para que la reconstrucción desde otro foco se produzca, debe incluir necesariamente “un proceso de empatía, de identificación y de proyección” para lo que tiene que disponerse de apertura y generosidad.

La inclusión en el debate de los desafíos y riesgos a los que se expone el educador en estos procesos ha intentado favorecer la identificación de los propios ruidos que lo impiden (las barreras), del desconocimiento del saber del otro, de la incompreensión de los valores que se han expandido y que “me involucran también”.

Incluirse supone aceptar a la democracia en sus aspectos relativos a la diversidad de intereses y de ideas.

Segundo Encuentro

El día 19 de noviembre se realizó el 2º Encuentro denominado ***La metodología participativa como camino posible.***

Contó con 34 participantes y su estructura buscó en un primer momento, realizar la devolución de algunos aspectos relevados en la etapa inicial del proyecto. En un segundo momento se implementó una dinámica de presentación que buscó que los participantes ejercitaran su capacidad empática, de solidaridad y también actitudes que promuevan la exclusión; analizándose también los sentimientos y reacciones generadas en los participantes.

La dinámica inicial desarrollada promovió la formación de dos círculos concéntricos, en la que los participantes del círculo externo deberían entrar al círculo interno. Los que jugaban en el círculo externo deberían impedirlo. Así se traba una “lucha” basada en la presión e intimidación mutua entre los que estaban afuera y los que estaban adentro.

Preguntas para la reflexión:

- 1) ¿Cómo se sintió quien intentó entrar al círculo y no logró hacerlo? ¿Y quién lo logró ?
- 2) ¿Cómo se sintió quien estaba en el círculo cuándo alguien entró?
- 3) ¿Alguien quiso permitir el ingreso? ¿por qué?
- 4) ¿Alguien pensó en convencer al grupo a dejarlo entrar? ¿intentó conversar? ¿por qué ?

5) ¿Quién permaneció afuera, intentó persuadir al grupo para que lo dejara entrar? ¿por qué?

En tal sentido, les mencionaremos algunas reflexiones del grupo:

... me sentí defraudada, sentí necesidad de ayuda y más unión, me sentí egoísta, sentimientos de competitividad y lucha, sentí necesidad de buscar alianza con otras personas.

... se buscaron formas para engañar al otro con la finalidad de ganar lo propio. ...uno se siente rechazada y necesita que el otro brinde una oportunidad y así integrarse al grupo...

...el que se encontraba afuera del grupo sintió mucha dificultad para pedir apoyo y sumarse al grupo....

...dificultades por parte del grupo de incluir y escuchar a los que se encontraban excluidos del colectivo...

...hubo oportunidades para integrarse al grupo pero algunos que se encontraban afuera no lograron incluirse, se sintieron intimidados, rechazados e impotentes...

Al finalizar alguien plantea:

... en realidad sin darnos cuenta hoy reproducimos lo que ocurre en la realidad con muchas personas...

Más tarde se trabajó en forma individual, momento en el que los participantes deberían pensar sobre dos cuestiones:

1)¿LOS EDUCADORES DESEAN TRANSFORMACIONES?

2)¿QUÉ DESEAN TRANSFORMAR?.

La puesta en común ocurre luego de la discusión en grupo de lo elaborado individualmente. Todos los grupos comienzan a presentar sus reflexiones, partiendo de una base común: TODOS DESEAN TRANSFORMAR.

Grupo 1: plantea que desea trabajar buscando contribuir con la autoestima del niño, preparándolo para el mundo y la vida, que pueda aprender e integrarse. Si bien es difícil lograr un vínculo adecuado con las familias, buscar brindar oportunidades y en conjunto alcanzar un resultado basado en un conocimiento compartido.

Grupo 2: desean transformar la relación docente-alumno, aprender a convivir con los que piensan diferente y valorar la diversidad. Es necesario incorporar y trabajar algunos valores, como por ejemplo la solidaridad, incorporando las miradas de la mayoría y minoría, buscando un sentido democrático. Existe la necesidad de innovarse, aceptar los cambios y “abrirse”, buscar el consenso y también aceptar las diversas opiniones.

Grupo 3: cambios a nivel general y a nivel personal, existen dificultades para entender y manejar el ECA, los derechos de los niños y adolescentes.

Grupo 4: transformar la educación y adecuarla a las transformaciones de la sociedad, cambiar la postura del maestro/profesor, cambiar la metodología de trabajo, las formas de evaluar y los contenidos.

Grupo 5: buscar mayor contacto entre educación formal y no formal, desean transformar la educación y que la misma sea más constructiva, positiva; que los niños y adultos sean más reflexivos, cuestionadores, concientes de sus derechos y que se produzca una retroalimentación entre lo individual y colectivo.

Al finalizar el 2º encuentro, respondiendo a demandas para identificar estrategias que faciliten la implementación de una metodología participativa se realiza una lluvia de ideas, de donde surgen las siguientes sugerencias que transcribimos:

- ✧ Trabajar en equipo.

¿Cómo se despierta el proceso de cambio en el educador?

“Na busca, lendo, me informando, buscando conselhos com pessoas que tem mais conhecimento de causa que tem mais experiência. Sei que errei muito , sei que ainda erro muito, mas tenho hoje certeza de que pode sim acontecer essa mudança, e é nesse caminho, é na busca, é na ajuda é confiando no outro.”

¿Em que áreas tu achas que deveriam ocorrer essas mudanças para tentar ações mais concretas em relação a participação?

“Em primeiro lugar com o próprio professor, a pessoa, o ser que está ali para orientar não para ensinar. Está ali para fazer uma caminhada e não para levar as pessoas, ou os alunos a algum lugar, a algum determinado conhecimento. É uma busca e se é uma busca temos que buscar juntos.”

¿Para ti isso é papel do educador?
“Sim”

¿Por qué? ¿Vocês são formados para isso?

“Sim, é assim que é . A nossa formação é dominadora, é totalmente anti-democrática. É o professor e o

aluno, existe a diferença, existe a distância. É assim. Mas aí quando tu começa a trabalhar e começa a te sentir incomodada com essa situação é porque é hora de mudar. É aí então que tu te sentes perdida e um grupo como o de vocês faz com que a certeza chegue, as confirmações nos dá segurança, então hoje eu me sinto diferente.”

¿Te parece que el trabajo en equipo puede generar un cambio en el clima institucional?

“É uma questão que é a longo prazo. Eu acredito que somos agora semeadores. Agora a gente tem, sabe onde e como colocar a sementinha. A gente sabe como chegar no colega e despertar nele, incentivá-lo a vir para essa mudança a fazer mudanças também. E procurar sempre buscar o colega e de mãos como eu digo, unindo esforços para que a gente forme uma equipe em prol da educação pra que não fique uns puxando pra um lado outros pra outro. Mesmo que neste grupo existam idéias diferentes e tem que existir , mas que todas essas idéias mesmo diferentes, elas sigam um rumo e que esse rumo seja voltado para a educação.”

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

- ✧ Formular proyectos de centro que integren a los alumnos, educadores, familias y comunidad.
- ✧ Facilitar la escucha y comunicación.

- ✧ Analizar y reflexionar acerca de la realidad y de las prácticas educativas.
- ✧ Promover una actitud participativa del adulto como generador de espacios de participación para los niños/as.

Compartiendo otras reflexiones trabajadas en los Encuentros

A partir de investigaciones nacionales recientes se puede decir que la presión social sobre la institución escolar, ha aumentado, no sólo por los procesos de transformación del Estado, sino por factores que se suman a esto:

- ✧ Los cambios en las familias. Los nuevos roles de hombre y de mujer, las nuevas formas de ser familia, la reducción del tiempo familiar, el acceso a la escuela en edades más tempranas, el aumento de la vulnerabilidad social de las familias.
- ✧ El avance de la pobreza en los sectores que albergan la mayor población infantil de ambos países.

Estas situaciones impactan con más fuerza en el terreno de las instituciones públicas, acrecentando las distintas demandas hacia las mismas, y por lo tanto hacia el personal docente que se ve tremendamente movilizado y confundido ante estos cambios, los que muchas veces la institución no logra percibir y menos aún comprender. Por lo tanto las respuestas que dará dependerán de cada uno de sus docentes, su historia personal, su capacidad de tolerar la diferencia, su forma de entender las distintas situaciones familiares en las que viven los niños que forman parte de su clase, su sensibilidad hacia esta nueva realidad.

De esta forma, se generan contradicciones entre las diferentes respuestas a situaciones parecidas, en la misma institución, lo que provoca malestar entre docentes, alumnos, y padres.

Por otra parte, si les preguntamos a los profesores en qué área se sienten más competentes, en general, responden que se sienten preparados para entender el desarrollo cognitivo de sus alumnos y actuar en consecuencia cuando perciben dificultades en esta área.

Sin embargo, cuando entramos en el terreno de lo emocional, en general el educador se siente perdido, sin respuestas, por lo que trata de reprimir y limitar los afectos de su clase, sobretodo cuando estos interfieren con el normal desarrollo de su tarea.

En los distintos talleres realizados con los docentes y también a lo largo de los encuentros, en varias oportunidades expresaban las carencias en su formación, y por lo tanto la dificultad para trabajar temas que tienen que ver con los afectos y los valores, que de esta forma quedan librados a la sensibilidad de cada uno, sin contar con una postura institucional que los respalde y los identifique.

Esto genera en los docentes, un aumento de la ansiedad e inseguridad frente a la tarea, el uso de poder, (que muchas veces opera como escudo ante la carencia de una postura definida y ante no saber que hacer), la incoherencia entre el decir y el hacer, la incomprensión, la intolerancia a las diferencias, y a lo que produzca cuestionamientos al educador, a la institución, y a los valores que promueven y legitiman.

Esta situación dificulta aún más que los docentes puedan apropiarse de su rol y defender su derecho a participar -como sector privilegiado- en todos los asuntos que tengan que ver con la educación.

En general las reformas de la educación que han realizado los sucesivos gobiernos, no han tenido en cuenta la inteligencia, los puntos de vista, las preocupaciones, las consideraciones de los

educadores, ni su papel fundamental en la educación, y en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos.

Cuando se llama a los docentes es para que se adecuen a reformas educativas pensadas por otros, pero que deben ser ejecutadas por ellos y que por lo tanto lo que acentúan son las habilidades de los docentes, y no ponen el acento en la especial tarea de formar ciudadanos comprometidos con su nación.

Cabe mencionar además que a lo largo de su desempeño, los docentes deben también adaptarse, y trabajar al ritmo de distintas reformas que irán cambiando junto con los gobiernos, en general desechando el trabajo realizado anteriormente. Este hecho se produce porque tanto en Uruguay como en Brasil existen políticas educativas para períodos de gobierno, pero no políticas de Estado, que puedan respetar el trabajo que se ha venido realizando anteriormente, y por lo tanto su historia y su proceso de construcción.

Este panorama deja en evidencia que los docentes son ajenos a los aspectos ideológicos, y económicos en el desempeño de su profesión pues otros los piensan y definen.

La tendencia en la educación ha sido de que el docente tenga cada vez menor capacidad de elección en cuanto a los contenidos, de las evaluaciones a aplicar e incluso en la elección de las metodologías a implementar, y en la decisión acerca de cuando implementarlas, pues en los programas temáticos a desarrollar, ya está establecido el momento del año en que deben darse ciertos contenidos, independientemente de las diferencias entre un grupo y otro.

Esto tiene que ver con el papel de la escuela como terreno cultural y social, inseparablemente ligado al poder y al control social.

Muy lejos de ser lugares neutrales, las escuelas sirven para validar y legitimar modos particulares de vida social, y en ella se debate sobre qué tipos de autoridad, qué conocimientos, qué principios

morales, y qué formas de ver el mundo actual, y el pasado, son válidas y aceptables.

De esta forma los educadores para cambiar esta situación que los frustra y angustia deberían generar espacios para analizar las raíces ideológicas y políticas del discurso que consagran, y los valores que aprueban en sus salas de aula.

“Defender una educación integral, y democrática, generadora de alegría, por oposición a una educación que excluye, reprime y condena”

Al decir de Giroux, si lejos de valorarlos como hábiles o expertos, visualizamos a los profesores como intelectuales transformativos, y a su trabajo como una forma de tarea intelectual, que no se reduce al aspecto instrumental o técnico, sino que es mucho más profundo, podremos comenzar a repensar y revalorizar el rol de los mismos desde las condiciones de la enseñanza.

Esta concepción de los docentes como intelectuales, los visualiza como los contribuyentes principales, como profesionales activos y reflexivos, al desarrollo de una sociedad profundamente democrática y plural.

De este modo si los docentes tienen un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes, deben convertirse ellos mismos en seres con potencial transformador. Y deben desechar las metodologías que ignoran el valor de la reflexión y se rehúsan a poner en manos de los estudiantes y de las suyas propias, el examen de la naturaleza y de la historia de la escuela, su función social y sus problemáticas.

Por lo tanto la pregunta es: ¿Cómo lograr construir una educación más democrática y participativa, desde un contexto tan contradictorio, donde lo que se discursa no es lo que se hace, ni muchas veces lo que se piensa?

¿Cómo lograr que estos docentes que, como decíamos anteriormente, trabajan en un sistema con relaciones de tipo verticalista y autoritario, donde las decisiones no se toman por argumentación, sino por autoridad, puedan creer que su aula pueda transformarse en un lugar donde todos tengan posibilidad de elegir y decidir?

Como decía Gladis Bentancor en nuestro 1º encuentro “es necesario una deconstrucción”, ¿pero de qué?

Deconstruir esta neutralidad engañosa que no permite asumirse como ciudadano comprometido, con una forma propia de pensar, de sentir, de leer la realidad de una determinada forma que es singular. Y que indudablemente, no puedo esconder porque se trasluce cuando planifico, cuando organizo la clase, cuando llamo la atención, cuando me relaciono con un alumno, cuando lo considero, cuando no, cuando hablo con ellos acerca de nuestros roles, y de lo que espero de ellos en el aula.

En los espacios de aula es frecuente que los docentes hablen con sus alumnos acerca de quién es la autoridad, y el respeto que se merece y sobre cómo deben comportarse cuando se enfrentan a la misma, pero es poco probable que hablen o reflexionen sobre cuál es el modelo educativo con el que crecieron, y cual es su propio concepto de autoridad, y de cómo fueron construidos a lo largo de sus historias personales.

Esto no nos resulta extraño si tenemos presente que nuestra educación actual, que pretende ser eficaz y productiva, no apuesta tanto a la historia personal ni a los procesos como aspectos importantes en el análisis más profundo de algunos hechos que ocurren en los centros educativos.

A lo largo de los encuentros con los educadores, algunos de ellos pudieron expresar el modo como les fue enseñado el respeto y el miedo que se debía tener de la autoridad, y la angustia que dicha figura les provocaba.

Ante estos recuerdos los docentes afirmaban que intentaban esforzarse para no seguir repitiendo estos modelos, sintiendo que hoy en día la relación que existe entre alumnos y docentes es mucho menos rígida y amenazante, con lugar para la espontaneidad y una mayor escucha de las necesidades del educando. Pero que también muchas veces esta mayor libertad los hace sentir perdidos, sin dar respuestas claras al alumno que, percibiendo las contradicciones, constantemente los cuestiona.

Es en estos momentos que ante la angustia de sentirse desbordados, y muchas veces desdibujados en su rol, recurrían a esta forma de autoridad que les enseñaron y que se apoya en el uso del poder y en la relativización de los derechos de niños y adolescentes, que pone especial énfasis en las obligaciones de aquéllos. Estas situaciones les proporcionan una pseudo seguridad, que es paliativa de tanta incertidumbre.

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el educador cuando quiere implementar una metodología participativa?

“...Este tema nos costó pila al principio, porque ahora las asambleas ya están instituidas ..., pero al principio nos costaba mucho el hecho de que los chiquilines participaran, y que no se pusieran el casete, por que ellos saben mas o menos qué es lo que los adultos queremos escuchar. y mas o menos decían eso.

Ahora se interrogan sobre qué es lo que quieren , y qué es lo que nosotros pretendemos, y se animan a exponerlo, y decirlo, y bueno a negociarlo, y a que todos participen. En el nivel de los educadores, también cuesta por que es difícil

que los educadores participen en las asambleas....”

“ ...A veces las personas que siempre detestaron alguna actitud del profesor, y que les parecía horrible, después las encontramos haciendo lo mismo, y es difícil cambiar, uno se tiene que cuidar y controlar para no sorprenderse haciéndolo. Y los miedos que puede enfrentar es a no ser bien entendido, salir de lo de siempre sacude a las personas y tu sos sacudido también...”

¿Cuáles son los riesgos?

Nuestros intereses, el interés del educador como autoridad, ¿y si ellos dicen a mí no me agrada? O, no es eso lo que yo quiero escuchar?, eso es difícil.”

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

Este tema de los derechos y las obligaciones, y la probable jerarquización, tanto de unos como de otros, en distintos momentos del proceso educativo, fue analizado a lo largo de los encuentros. El equipo de trabajo ante esta cuestión explicitó, que tal vez utilizar una palabra como obligación le da una connotación negativa a la contracara de los derechos; propusimos entonces utilizar la palabra responsabilidad, que nos parece que refleja de mejor manera el hecho de que debe haber un proceso interno que haga sentir a la misma como propia.

De todos modos quedaba claro que los intentos de cambios de estos docentes, eran intentos que se hacían de forma individual, es decir en general no eran compartidos con sus compañeros; alegando que – “... hay compañeros que están más en lo de cumplir su horario, pero después como que la escuela ya terminó” algún docente declaraba que sentía falta de apoyo entre sus compañeros, y a veces también de su director, al querer reflexionar sobre temáticas como éstas.

En nuestras reuniones, discutimos varias veces este tema, reflexionando acerca de la necesidad de que el sistema político, al diseñar políticas educativas además de olvidar a los docentes, ha olvidado también, que para incorporar nuevas estrategias educativas, se requieren largos procesos para su internalización personal e institucional.

Por lo tanto estos proyectos educativos, deben estar dirigidos a los educadores/personas, pues, es necesario entender, que en la tarea del docente importa mucho la dimensión personal del mismo, y los procesos que éste ha podido realizar en este sentido. Así la institución educativa, respaldada por el sistema educativo, debería apoyar dichos procesos y profundizarlos, con un perfil propio que los identifique en cada institución.

Esto alienta y revaloriza el trabajo en equipo, que tan desaprovechado ha sido por el sistema y por las instituciones educativas, como respuesta a las dificultades que enfrentan. En este sentido, se puede priorizar la reflexión colectiva como un camino que enriquece, que los une con sus compañeros en un proceso que es propio, que los desidealiza, haciéndolos más humanos, tolerando la incertidumbre para ir construyendo con otros nuevas certidumbres que ayuden a encontrar el verdadero sentido de la tarea educativa que desempeñan.

Pero si pensamos en la dimensión personal del educador, ¿cómo reconstruirse, y dejar atrás lo que ha estado internalizado durante tanto tiempo?

Para que la reconstrucción desde otro foco se produzca, debe incluir necesariamente “un proceso de empatía, de identificación y de proyección” para lo cual se requiere de apertura y generosidad, desde los docentes y desde la institución, que deberá favorecer estas actitudes, sin generar rivalidad y competencia.

Así, este proceso generará una postura institucional que permita a su vez en el aula, trabajar en un clima de respeto donde las libertades de alumnos y de los docentes se asumen éticamente.

Y cuanto más solidaridad haya entre director-docente, docente-docente, y entre alumno-docente, en la valoración de este espacio, más posibilidades de construir un aprendizaje plural como un proceso colectivo, donde todos los que quieran tengan cabida, y donde todos puedan aportar algo valioso.

Esto fortalecerá la autoestima de los alumnos, que sintiéndose aceptados con sus situaciones familiares particulares, y con su forma de ver y de entender el mundo, respetarán al docente en su singularidad también, valorizándolo como docente pero además como ser humano, que quiere dejar en sus alumnos como un valor

fundamental la capacidad de ser personas críticas y reflexivas. Esta es una condición que la escuela debe defender sobretodo, para formar ciudadanos con la capacidad de cambiar las condiciones injustas que se generan cuando el ser humano acepta lo que se hace y lo que se le dice, sin poder cuestionar y sobretodo, sin poder imaginar un mundo diferente.

Como lo dice Paulo Freire: “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible”

Para finalizar en el 2º. Encuentro de Educadores contamos con la coordinación y el siguiente aporte de la Prof. Marta da Cunha Torres, coordinadora pedagógica de una escuela estadual y coordinadora del Movimiento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de Livramento acerca de la democratización en la escuela:

“Ao propormos a discussão sobre a necessidade de transformação da escola faz-se imprescindível caracterizar as exigências e transformações que tem passado a sociedade e seus reflexos no contexto escolar.

Nesse sentido, tem-se por um lado o desenvolvimento científico e tecnológico, o processo de abertura política e de aprendizagem da participação e por outro lado o recrudescimento das desigualdades sociais, a deterioração dos valores permanentes e das relações.

Sem entrar na análise do que é causa e do que é consequência, intensificam-se os fenômenos da concentração de renda e a organização do crime, este ocupando espaços antes inatingíveis para a criminalidade: a família e a escola.

Por um lado o desrespeito aos direitos humanos é visível através das condições de vida de moradores de rua, das condições de moradia sub humanas na periferia da maioria das cidades e nem tão visíveis maus tratos com crianças e adolescentes, da deterioração da saúde, pelas DST's e uso de drogas, de gravidez na adolescência

gerando famílias cada vez mais despreparadas estrutural , emocional e afetivamente.

O desrespeito é fortalecido pelo individualismo e consumismo colocando o ser humano em uma condição de objeto com valor mínimo, apenas útil para vencer a alta competitividade.

Por outro lado, verifica-se uma crescente mobilização social e uma aprendizagem construída com conflitos e contradições, .nem sempre conscientes e organizadas, mas que exigem mudança de crenças e conceitos, a reformulação de posturas e redefinição de papéis.

Algumas mudanças fazem-se sentir tanto na família nuclear em que os papéis masculino e feminino eram bem definidos e com a supremacia do masculino sobre o feminino, reservando-se à mulher a “conservação” de tudo que existia, inclusive da sua suposta inferioridade.

O conceito de cidadania de crianças e adolescentes, o questionamento de submissão dos mais jovens aos mais velhos, a estimulação precoce da sexualidade, do consumismo e da violência pela mídia.

O acesso à informação, via de regra, de forma superficial e sem estímulo à criticidade independente da idade de quem as absorve passivamente são algumas das variáveis que têm afetado profundamente as relações na família.

A escola, por sua vez, agente de manutenção da sociedade num âmbito mais amplo do que a família tem sido colocada em crise por diversos fatores. O desenvolvimento científico e tecnológico alterou o acesso e significado da informação. Os conceitos de conhecimento e aprendizagem têm se transformado, tanto quanto sua finalidade e aplicação.

Os processos de democratização articulados pelas lutas populares têm conquistado o acesso de seus integrantes à educação. Este

acesso tem colocado o desafio de aprender a lidar com uma realidade altamente complexa e diversificada e de assegurar não só o acesso das classes populares à educação como a sua permanência e sucesso.

A escola, tanto quanto a família, integrante da sociedade, vivencia em seu cotidiano as tensões e contradições da realidade social, política, econômica e cultural.

Se, anteriormente a função social de escola era difundir a informação aos que a ela tinham acesso e estes eram os que tinham acesso a quase, se não a todos os bens e serviços disponíveis, hoje a escola tem a função social de promover a inclusão de todos, sob pena de, caso não o faça, contribuir com a auto-destruição.

Se antes a escola tinha uma lógica de classes e de promover a informação das mesmas, hoje a lógica da escola é a lógica das relações em que se pode atribuir a todos uma posição.

As exigências da sociedade em processo de democratização apontam para uma escola para todos em que as diferenças servem de riqueza para o processo educativo, desde que se favoreça a todos os seus integrantes contribuir com suas possibilidades e não, pelo que falta a cada um, estabelecido por um padrão rígido e baseado na aparente “igualdade” de todos e todas.

Partindo do questionamento sobre se nós professores e professoras queremos a transformação da escola, a resposta é 100% sim.

Questionando-nos sobre o que queremos transformar identifica-se alguns pontos fundamentais sobre os quais ainda se faz necessário muita reflexão e amadurecimento sobre a função social do educador frente as novas exigências e às próprias dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

Os professores e professoras em sua atuação profissional são o resultado de uma formação cuja finalidade era a reprodução da

informação e das relações de poder que perpetuam a dominação de algumas classes sociais sobre outras.

Essa formação apoiada em pressupostos tais como “a educação é neutra”, “a educação é igual para todos”, acreditando ser isto “justiça”, “a educação forma para a vida”, significando isto a preparação para o mercado de trabalho, entre outros.

A formação apoiada nessas bases não favorece a reflexão, pois que não aprofunda a visão de mundo, nem da complexidade do processo histórico, cultural, político e econômico que tem gerado a realidade presente.

Na reflexão sobre a escola, os professores e professoras percebem a necessidade de abertura para a mudança como trabalhar com a auto-estima dos alunos, construir um processo de comunicação que permite ao aluno a ampliação da visão de mundo, de alterar as relações com a comunidade.

Mas ¿como fazer tudo isto? ¿Como contruir uma escola para todos, se reproduzimos o individualismo e não encontramos o caminho para a construção do coletivo? seja pelas más condições de trabalho, seja pela rigidez da estrutura da escola, seja pela imaginada “imposição de conteúdos”(que às vezes nem é tão imaginada assim, pois que os pais ainda mantém essa exigência), seja pela distância mantida pela escola da vida dos alunos, das famílias e do contexto social.

¿Como trabalhar o medo de perder o poder (do professor) apoiado no domínio da informação se essa informação não é mais “propriedade” do professor?

¿Como vencer o autoritarismo e conquistar a autoridade quando ainda vigoram na estrutura educacional a rigidez hierárquica?

¿Como o professor pode superar a sua condição de objeto e tornar-se sujeito apropriando-se de seu próprio trabalho?

Atrevemo-nos a apontar, não soluções mas caminhos que podem permitir um avanço no desejo de transformação manifesta por professoras e professores (embora, na prática, nem todos estejam dispostos a mudar, ou tenham consciência das implicações que essa afirmação significa).

Um dos caminhos possíveis é o deslocamento do trabalho da figura do professor (transmissor de informações) para a focalização de um projeto de educação que atenda à transformação da sociedade.

Pressupondo-se que essa sociedade desejada seja democrática, a finalidade da escola é a formação de alunos para serem cidadãos ativos e críticos e para tal devemos considerar que se transformem as relações dentro e fora da escola.

Tal finalidade implica em que as experiências de ensino e aprendizagem possibilitem o exercício da participação dos alunos, que sejam organizadas situações, sejam solidários, estimulem a curiosidade sobre a vida em sociedade, que explicitem seus conhecimentos construídos à cerca das relações que se estabelecem no seu contexto vivencial e que se organizem para a transformação dos problemas vivenciados com soluções consensuais em que a conclusão coletiva do grupo permite ampliação da visão de mundo da sociedade e de homem dos indivíduos dele integrantes.

A vida na escola centrada no mundo adulto, nos valores de determinadas classes sociais, nos conhecimentos construídos sob a ótica dos adultos e apoiados no autoritarismo das relações e da organização das instituições, causa desestímulo e indisciplina.

Um novo projeto de educação poderá ser construído quando os profissionais da educação, os pais, os alunos dialogarem e conseguirem perceber cada um o ponto de vista do outro e puderem perceber os aspectos em comum de todos os pontos de vista.

A partir daí é possível a abertura da comunidade escolar para compreender e cooperar com a inserção de propostas em outros âmbitos e sob outras óticas, possibilitando assim, o real exercício da democracia em que todos têm a sua valorização sob a lógica da diferença que enriquece e possibilita a construção de novas e mais ricas relações.

CAPITULO V

Siempre aprendiendo ...

Creo que la indiferencia
siempre es un síntoma
más grave que el de quien se
equivoca por intentar hacer algo.
Vale aquí el viejo adagio de que
“quien actúa puede equivocarse,
pero quien no hace nada
ya está equivocado”.

Luis Pérez Aguirre

El acompañamiento externo a un proyecto tiene una dimensión de monitoreo, revisión, identificación de avances, dificultades y aprendizajes compartidos constituyéndose en un aporte valioso para quienes están comprometidos en la acción.

En el mes de noviembre nos reunimos con la Dra. María Paz Echeverriarza y en una jornada de trabajo avanzamos hacia algunas visiones que emergían del proceso del proyecto hasta ese momento:

- una de las dificultades identificadas se refería a la dispersión del universo a involucrar lo que generó limitaciones para el logro de los objetivos planteados.
- una dimensión interesante que emergía con fuerza estaba relacionada con los abordajes desde la educación formal y la educación no formal, los que se dibujaban como espacios de fuerte interés en el marco de nuestra acción, tomando un carácter significativo frente al conjunto de las otras dimensiones abordadas.

- Así también la figura del educador—persona cobraba valor sustancial destacándose su acción como determinante y condicionante en propuestas de participación educativa.

- En este marco de revisión y aprendizaje, decidimos complementar el trabajo realizado con la implementación de un conjunto de entrevistas semi-abiertas dirigidas a recoger las opiniones de los educadores en relación a: caracterización de la educación formal y no formal, manejo y construcción de autoridad, funcionamiento de los equipos intra -institucionales, procesos personales y profesionales de adhesión a la metodología participativa, lugar de la dirección en estos procesos.

Así fue que en el último tramo de la gestión del proyecto, definimos un conjunto de criterios de selección de entrevistados, diseñamos una pauta de entrevista (ver anexo) y realizamos 10 entrevistas a educadores formales y no formales de Rivera y Livramento.

A modo de evaluación, pudimos sentir un alto nivel de receptividad a expresar su opinión individual ante los requerimientos que realizamos, demostrando disposición y valorización de sus aportes. Algunos entrevistados manifestaron con satisfacción que era la primera vez que se les preguntaba sobre los temas que abordamos en las entrevistas, lo que provocaba la necesidad de reflexionar y esclarecerse para emitir opiniones.

A nivel general percibimos que la opción e implementación de una metodología participativa se vincula a una postura y sensibilidad personal del educador que se construye desde su formación profesional pero también está impregnada por su historia de vida personal. También reconocen que llevarla a cabo está condicionada en muchos casos por un modelo de dirección que promueva, motive y apoye experiencias creativas y participativas.

A nivel de los educadores no formales, en algunos pudimos percibir la necesidad de profundización acerca de los alcances de la educación no formal, de sus potencialidades y desafíos que la hacen peculiar; así como otros tenían absoluta claridad en relación a las oportunidades que genera la educación no formal.

Los educadores formales demostraron convicción en sus expresiones en relación al sistema en el que están inmersos, reconociendo su

| | |
|---|---|
| <p>“... en la educación no formal se corren mayores riesgos en la medida que tenemos mayor libertad y flexibilidad. Podemos repensar, rehacer lo planificado ...”</p> | <p>campo mas light para que ellos se muevan. Esto es algo que caracteriza a los niños de la educación no formal, pero la educación no formal en sí se caracteriza por brindarles algo mas específico ...”</p> |
| <p>¿Qué entiendes por educación no formal y cuales son sus características?</p> | <p>“ ...La educación no formal es diferente de la educación formal porque tú no tienes que tener aquel sistema de aula en el cual tienes directrices a seguir. En la educación no formal también tenés directrices, pero tenés mas libertad, no tienes contenidos a ser dados que tienes que cumplir, tú te puedes salir de lo planeado, dependiendo de la necesidad que se te presente con total naturalidad...”</p> |
| <p>Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004</p> | |

rigidez en la estructura, pero a la vez valorizan el lugar del docente que desarrolla una visión del mundo que le permite transformar la realidad.

Algunas expresiones textuales de las entrevistas son los segmentos intercalados en los diferentes capítulos.

Recapitulando:

Estamos llegando al final de nuestro relato, y nos ha parecido necesario sistematizar algunas propuestas estratégicas que fuimos registrando en el proceso y que las ratificamos a través de las entrevistas.

Como lo expresan los protagonistas del proyecto, las estrategias que se pueden implementar para promover participación están directamente relacionadas a los perfiles individuales de cada educador, a ese espacio de libertad que todos los profesionales tenemos más allá de los marcos institucionales y que distinguen un desempeño de otro.

Un educador que es consciente de que su tarea contribuye a la construcción de proyectos políticos pedagógicos de manera explícita o implícita, y tratará de utilizar estrategias coherentes con sus propias opciones. Para esto, según Paulo Freire es necesario estar convencido de algunas premisas:

- ✦ Que educar es una especificidad humana que exige seguridad, competencia profesional y generosidad. La construcción de la autoridad del educador está convencida de que la disciplina verdadera no existe *“en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta”*.
- ✦ Que educar exige compromiso. No puedo ser educador sin ponerme delante de los alumnos, sin revelar con facilidad o reticencia mi manera de ser, de pensar y de actuar.
- ✦ Que educar exige entender que la educación es una forma de intervención en el mundo. Cada actitud deja entrever mis propias opciones, no existe una

educación neutra, aunque lo niegue la convivencia permea mis creencias, por eso requiere una visión antropológica del educador y de los educandos.

- ✧ Que educar requiere libertad y autoridad
- ✧ Que educar requiere saber escuchar y tener disponibilidad para el diálogo.
- ✧ Que educar exige querer, amar a los educandos

Caminos posibles para un educador promotor de participación: aportes desde la mirada transdisciplinaria

Como hemos visto en el relato de los anteriores capítulos, las condiciones que favorecen que un educador se proponga en su aula a atender la cuestión de la participación de los educandos son aspectos que forman parte de procesos y opciones personales-profesionales que involucran a todos los integrantes de la institución educativa: equipos directivos, docentes, alumnos, y las familias.

Por lo tanto, este diálogo con ustedes intenta ser un aporte para los educadores que están sensibilizados y por lo tanto más desafiados con el tema, para facilitar a la hora de planificar, implementar y evaluar acciones tendientes a promover la participación de niños y adolescentes:

- ✧ Aceptación de la idea de que la educación es un derecho y una responsabilidad de todos, y por lo tanto, todos pueden decidir y aportar.
- ✧ Capacidad de empatía, que ayudará a acercarme al otro, y comprenderlo en su calidad de ser humano, que si bien forma parte de una sociedad que intenta homogeneizarlo con los demás, es un ser único e irrepetible.

- ✧ Identificación con el sufrimiento, sentimientos, deseos, alegría de otros que en alguna otra situación o en la actual, pueden ser nuestros.
- ✧ Concientización de que así como la sociedad, la escuela/ centro educativo también legitima algunos modos particulares de vida social, y por lo tanto determina la mirada hacia las situaciones familiares de niños y adolescentes que quedan excluidos de esos modelos.
- ✧ Reflexión continua sobre el rol propio y el de los alumnos para intentar no invadir el espacio del otro.
- ✧ Organización de la planificación de los contenidos en base a los intereses que surjan de los niños/adolescentes, priorizando aquellos que los atrapen más.
- ✧ Promoción del trabajo en equipo como una metodología privilegiada para la experimentación de la complejidad y proceso que encierra el funcionamiento de un grupo, y la posibilidad de tomar decisiones colectivas donde los intereses de todos estén representados.
- ✧ Reconocimiento que a veces las decisiones del docente no son las mejores, y por lo tanto poner algunas situaciones a consideración de los alumnos puede significar un enriquecimiento y potenciación de las soluciones.
- ✧ Comprensión de que la posibilidad de que los alumnos puedan comenzar a apropiarse de un estilo de participación mas activa, forma parte de un proceso, con distintas etapas y con distintos tiempos de elaboración psico-socio-cultural por parte del grupo. Es decir a participar también se aprende.
- ✧ Identificación del proceso del docente, pues a medida que los alumnos vayan ejercitándose en la

participación, el docente se irá ejercitando también y adoptando un nuevo rol que tendrá las características de facilitador, articulador, coordinador.

- ✧ Favorecer la solidaridad en el aula, como una forma de relación que permite el acercamiento al otro, el apoyo, entablando un vínculo donde tienen cabida las fortalezas y debilidades de cada uno. Esto favorece los procesos comunicacionales en el grupo, la aceptación de la diversidad y posibilita la inclusión social.
- ✧ Tener en cuenta que las posibilidades de algunos niños en relación a la participación dependerán entre otros aspectos de las características del contexto social donde estén inmersos y posibilidades que su entorno familiar les brinde en torno a este tema.
- ✧ Compartir las experiencias y situaciones que vayan surgiendo en el aula con compañeros, colegas, amigos, que puedan informar, alertar y continentarse en espacios formales (reuniones) o informales (encuentros espontáneos).
- ✧ Trabajar con la convicción de que favoreciendo la participación de los niños/adolescentes dentro y fuera del aula, se contribuye también con su socialización y por lo tanto con un mejor desarrollo humano en términos de personas integradas y comprometidas socialmente.

- ✧ Jerarquización del valor de los derechos así como también de las responsabilidades; y decimos responsabilidades y no obligaciones, porque entendemos deben ser sentidas internamente como propias. Concebirlos como dos aspectos interdependientes entre sí: si hay derechos también hay responsabilidades.

MITOS O VERDADES ?

- ✧ Un sistema educativo donde se privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje produce en el niño un proceso de enajenación respecto de sus propias necesidades, preparándolo para integrarse a un sistema social sin cuestionarlo.
- ✧ Las personas cuestionan y problematizan los tradicionales esquemas de aprendizaje solamente o principalmente cuando se encuentran en situaciones de crisis.
- ✧ El vínculo educativo soporta y reproduce una relación social de dominación autoritaria y jerárquica que afecta tanto al educador con relación a sus superiores como al alumno con relación al docente.
- ✧ ¿Es posible que a partir de instituciones donde la participación de los propios funcionarios es negada sistemáticamente, regidas por decisiones siempre tomadas en los altos niveles jerárquicos, se propicie una participación creativa y autónoma de los usuarios?.
- ✧ ¿Es posible educar sin compromiso ideológico?
- ✧ ¿Qué impactos o consecuencias tiene la acción de un educador que no cree en su capacidad de transformación de la realidad?

- ✧ Un niño/adolescente que tuvo experiencias de participación en su etapa de formación tiene mayor probabilidad de ser un ciudadano comprometido socialmente.
- ✧ El marco legal habilitante de los derechos de los niños no son suficientes para transformar la práctica docente.
- ✧ La importancia social de la educación trasciende la realidad geográfica y cultural de la frontera física, enfrentando a sus actores a los mismos desafíos de un lado y otro de la línea divisoria imaginaria.
- ✧ La implementación de propuestas de educación no formal dependen más del perfil de sus educadores para hacer efectiva su apuesta a la participación que de la apuesta teórica a la misma.

¿Qué dejas en el alumno que participó activamente en su educación?

“Principalmente poder ver las cosas de otra manera y poder pensar las cosas”.

“Algunos aprovechan eso y lo continúan ejerciendo, y otros no, porque no saben como hacerlo, y otros aprovechan y continúan cada vez creciendo mas”.

Segmentos de entrevistas realizadas a educadores formales y no formales de la frontera, 2004

¿Y cómo distingues tú a un niño que ha tenido la posibilidad de tener una real participación de aquellos que no la han tenido?

“Porque los otros niños solo esperan, y los que ya han tenido la posibilidad, demuestran que se sienten libres de decir lo que piensan.”

CAPÍTULO VI

Educar para participar

Después de transcurrido el proyecto y mirando la distancia entre lo pensado previamente y lo ejecutado y aprendido, pasando por el abanico de temas que nos desafiaban en esta investigación/acción, naturalmente fuimos centrando la mirada en esa tensión entre la educación formal y no formal. Por eso nos pareció que contribuía a este final del cuaderno transcribir un artículo que nos aportó Idelmira en el mes de marzo en oportunidad de estas discusiones que tanto enriquecieron nuestro trabajo en equipo:

“Para que se possa fazer diferente é preciso pensar diferente sobre o que estamos fazendo..”

Jussara Hoffmann

Ao analisarmos a escola que temos nos deparamos com uma escola que não corresponde as necessidades dos dias atuais. A sociedade mantém a velha concepção de que qualidade em educação tem a ver com alunos recebendo muita informação, “tirando” notas altas em provas, sendo bem disciplinados e com professores que transmitem grande quantidade de conteúdo. Essa crença não é só da sociedade, ainda encontramos professores partidários dessa idéia. Procura-se manter o tradicional para que a escola ofereça um ensino competente semelhante ao das antigas gerações. Com certeza essa escola não é uma escola competente pois, é uma escola que exclui muitos de seus alunos identificando-os como repetentes ou evadidos e pior que isso atribuindo unicamente as crianças e adolescentes a culpa pelo desinteresse e pelo fracasso escolar.

Não cabe aqui buscar culpados, pois a crise na educação é uma das faces da crise do estado. A baixa qualidade do ensino não se deve aos

professores, pois se ainda temos escolas funcionando é graças a eles que lá estão fazendo seu trabalho do jeito que aprenderam e apesar de todas as dificuldades. O professor faz parte do problema, mas sozinho não fará mudanças. As mudanças são políticas e é preciso coragem para enfrentar os conflitos que irão provocar, elas só acontecerão quando a sociedade acredite na necessidade das transformações, quando de fato os direitos sejam respeitados..

“Educação um direito de todos...”

Ao longo da história as populações menos favorecidas conquistaram o acesso a educação o que não foi suficiente para garantir uma educação básica de qualidade. Ainda se confunde acesso a educação com ingresso por oferta de vagas no ensino público, não se vê acesso como a permanência do aluno na escola, através de um processo de aprendizagem contínuo e que possibilite de fato, o acesso a outros níveis do saber. Esse acesso só será garantido quando todos os professores entendam que seu papel não é o de esclarecer dúvidas mas sim de provocá-las , que sua função é motivar, estimular, avaliar e orientar para que surjam mentes autônomas, verdadeiros cidadãos. Quando se diz que a educação é um direito de todos , considera-se o ser humano como um SER em constante processo de aperfeiçoamento, multifacetado e inserido num contexto sócio-cultural, econômico, histórico e político. Essa educação é inclusiva de todas as diferenças.

Nessa concepção, a escola precisa transformar-se e, antes dela as práticas de todos os seus integrantes, não apenas dos educadores. Para que as práticas se transformem é preciso transformar posturas e concepções sobre certo/errado, coletivo/individual, pessoal/social, autoridade/autoritarismo, informação/conhecimento.

A escola para todos, a escola inclusiva é escola que elabora e vivência numa ordem alternada e dinâmica entre um e outro, a participação, o protagonismo, a cultura da originalidade em que cada um contribui com o todo de formas diferentes fazendo-o mais rico, pois é acrescido pelas visões e fazeres dos mais variados.

Para que ocorram mudanças é preciso comprometimento por parte do professor, ele precisa construir uma nova concepção de educação onde se trabalhe para o bem comum, por uma melhora na aprendizagem, para construir uma cultura . Querer mudar não é suficiente é preciso ter a consciência que o aluno deve aprender a superar os problemas em si mesmo. O aluno deve ser protagonista de sua aprendizagem. A sala de aula deve ser um elemento didático não o centro da aprendizagem.

O que nossa sociedade necessita é uma escola que compreenda as crianças e os adolescentes a ponto de ajudá-los a usar o seu direito ao ensino básico no sentido de seres participantes nessa sociedade, uma escola que entenda educação como direito de crianças e adolescentes e que tenha o compromisso de tornar esses seres em formação conscientes desse direito e capazes de reivindicar qualidade.

O que precisamos é acreditar que é possível construir uma nova realidade em que haja espaços e condições para que todos possam desenvolver seu potencial.

¿Caminho do coração ou caminho da razão?

A educação não formal em tese é um dos caminhos possíveis para a construção de um ser integral, no entanto ainda nos deparamos com pessoas que se intitulam educadores não formais, mas que ainda pensam que para termos direitos temos antes que lutar por eles e que só podemos conquistá-los após cumprir os deveres, que o direito é consequência do dever cumprido; que a educação não formal é oferecida aos desajustados porque esses não conseguem se adaptar a regras. !Grande engano! A educação unilateral, baseada na imposição de cima para baixo, gera criaturas dependentes, que apenas repetem o que ouvem, sem consciência do que fazem.

A educação não formal tem a função de integrar as crianças e adolescentes, as famílias e a sociedade bem como a vivência em grupo permitindo que o indivíduo se fortaleça e possa ser agente de transformação social, é baseada na concepção de Direitos Humanos.

Para que se tenha direito, basta existir com liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social , sem distinção de condições.

Essa educação acredita na formação plena da pessoa, e por isso o educador não formal deve respeitá-la , valorizar sua cultura, uma vez que é agente de transformação, de construção e reconstrução do conhecimento.

O educador não formal não é o sol, é apenas mais uma estrela da constelação da qual ele e seus educandos fazem parte.

O educador é o facilitador que potencializa as oportunidades de participação, a aprendizagem e inclusão dos educandos. O educador deve ser acima de tudo um indivíduo forte, ético, que acolhe as diferenças, as respeita e é capaz de valorizá-las para seu próprio crescimento, respeita a riqueza das diversidades, é capaz de promover a construção de um coletivo forte, acima do individualismo e da competição.

Acima de tudo a educação não formal não se desvincula da afetividade uma vez que a história da construção da pessoa se faz por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, integrados, visto que as conquistas realizadas no plano da inteligência dependem das conquistas afetivas e vice-versa. Para que formemos verdadeiros cidadãos é preciso encontrar o equilíbrio entre razão e coração.

Muitas vezes ao tentar implantar alguns conhecimentos da educação não formal na educação formal, como por exemplo uma metodologia participativa gera-se um grande conflito que dependendo da escola em que o educador atua ele é impelido a não fazer evitando dessa forma situações conflituosas. O professor formal que consegue aplicar conhecimentos da educação não formal torna-se alguém diferente nem sempre bem visto pelos colegas que ainda insistem em se manter distantes dos alunos como se esses não fossem seres humanos e o

objeto de seu trabalho, no entanto, considerados bons exemplos pelos alunos e colegas buscadores de novos caminhos.

Não existe um caminho pré estabelecido o ideal está entre a flexibilidade de cada sujeito, o respeito aos direitos do semelhante e a vontade incessante de buscar o conhecimento, situação que gera competência profissional e segurança.

CAPÍTULO VII

La gestión democrática y la participación

Aporte realizado en el 1er. encuentro de educadores de la frontera

La primera pregunta es si ellas están presentes en la institución y en las aulas.

La respuesta parecería simple, clara, en el sentido genérico si se piensa desde un estado democrático.

Pero si profundizamos en el sentido signficante de la democracia, referido a la escuela, nos podemos hacer varias preguntas en función de sus objetivos de acceso, permanencia, calidad. Los números pueden cerrar en los dos primeros, pero la calidad no se refiere sólo a contenidos, sino a socialización, participación, ciudadanía.

Nuestra localización de frontera (contextualizando nuestro enfoque) nos permite ver y contrastar modelos de sociedades y estrategias diferentes en el plano educativo.

Brasil tiene un largo camino recorrido en educación popular a partir de Paulo Freire, con sus fundamentos teóricos para entender la dinámica del aprendizaje transformador y liberador.

En Uruguay el pedagogo Miguel Soler desarrolló un modelo en el medio rural (Experiencia de la Mina en el Departamento de Cerro Largo, zona fronteriza con Brasil) que marcaría la educación uruguaya con las “Misiones Socio-pedagógicas” (1945-1961). Su labor educativa significativa en nuestro país se extendió por América Latina desde su actividad como asesor y consultor de UNESCO. Agustín Ferreiro y Julio Castro también formaron parte de importantes aportes a las transformaciones educativas en

la atención de áreas marginales en el campo y periferia de pueblos y ciudades.

“Es viviendo, no importa si con deslices y con incoherencias, pero dispuesto a superarlos, la humildad, el amor, el coraje, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la eticidad, la justicia, la tensión entre paciencia-impaciencia, que contribuyo para crear, forjar la escuela feliz, la escuela alegre. La escuela que es aventura, que camina, que no tiene miedo al riesgo, porque recusa la inmovilidad. La escuela en que se piensa, en que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina, la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no a la escuela que calla y me hace callar.” Paulo Freire

En 1996 Soler escribía: “Los diagnósticos están hechos, las competencias están ahí... La movilización de los escasos recursos sólo será posible si, levantando mucho la mira, se adopta una política que capte las potencialidades de nuestro pueblo y restituya a la educación uruguaya su perdido vigor”

Desde mi experiencia personal llego a la conclusión de que, la gestión democrática en la escuela es escasa y está más en el discurso que en las prácticas.

¿Cómo genera participación la institución?

¿Cómo lo hacen los docentes?

¿Qué espacios se ofrecen a los alumnos?

Nuevamente mi percepción basada en una larga experiencia docente (de aula y desde la estructura de la dirección y supervisión) es que las instituciones y los docentes desarrollan una cultura del poder, que no reconoce discursos diferentes y no ofrece espacios de participación. Esto comprendido en el análisis general de una cultura educativa con posibles excepciones, que no alcanzan a transformar la realidad.

¿Cómo ir entonces a una gestión democrática incentivando la participación?

Existe una construcción y sobre ella debemos reconstruir, pero para ello es necesario deconstruir, es necesario volver al esqueleto.

”La deconstrucción va más allá de la decisión crítica, de la idea crítica misma. Justamente por eso no es negativa, aunque, a pesar de tantas precauciones, se le haya interpretado así frecuentemente. Para mí, va siempre junto con una exigencia afirmativa, diría incluso que no tiene lugar nunca sin amor...” Jacques Derrida.

Sin pretensión de mostrar el camino, sino de compartir la búsqueda para reorientar el pensamiento crítico del cambio de milenio, nos reunimos hoy, con el desafío y el coraje de enfrentarnos a estas reflexiones.

Frente al desborde que padece la institución escolar que siempre se analiza como exterior a sí misma, los cambios en la estructura familiar parecen ser motivaciones centrales y muchas veces ligadas sólo a contextos desfavorables.”

Esos cambios profundos, quizás civilizatorios, van más allá de las estadísticas y permean todas las clases sociales.

Dichos cambios van pues más allá de lo que se denomina **estructura familiar**, es el modelo de vida conyugal, el control de la natalidad que abre otros aspectos de la sexualidad, roles familiares que resultan ambiguos. También en **la alteración de los sistemas simbólicos de referencia**, del modelo de complementaridad al de la construcción de las diferencias. Cambios no deseados en la forma de vida, de la sociedad patriarcal a otra que reclama por ejemplo derechos de género. Transformaciones en los valores sociales de las relaciones, permisividad en valores y pautas que parecían inamovibles, experiencias pre-matrimoniales y uso de

anticonceptivos, homosexualismo, nuevas formas de parejas, modelos de afectividad.

- 1 Hay desplazamiento de la idea clásica de autoridad, hay crisis de autoridad tanto en la vida pública como privada (padre-hijo / docente- alumno).
- 2 Desplazamiento de los modelos de identidad. Reorganización de la mirada que antes partía del núcleo familiar.

Este análisis del tipo de gestión y el papel de la participación quiere iniciar el camino de la deconstrucción para reconstruir entre todos y la comunicación en esa participación se hace esencial, porque estamos frente a un fenómeno donde **“se mira lo mismo pero no se lee lo mismo”**

Plantear la cultura educativa desde la gestión democrática implica elaborar una reflexión crítica sobre la historia de la Educación y la Democracia, pensada en la llamada Globalización y desde América Latina, por tanto con los pies en el país y los ojos en la región y el mundo. Todo ello desde una visión ética. El desafío para nuestros países es aprender a deconstruir la realidad buscando, con autonomía, pasar del discurso pedagógico demagógico y autoritario, a una práctica coherente con la formación del nuevo ciudadano, (individuos libres e iguales para determinar las condiciones de su propia vida).

El Saber, el Estado y el Poder han estado muy fuertemente ligados en nuestra cultura occidental. Quizás tengamos que replantearnos la democracia como cultura, porque “Igualdad-Libertad-Fraternidad” son ficción en el mundo de hoy.

Debemos trabajar nuestra subjetividad como pre-formación de una cultura democrática y los educadores no podremos hacerlo sino somos capaces de efectuar una pedagogía social que instaure la

acción, la ética y la crítica en los sujetos. La pedagogía como una forma de estar en el mundo.

El Dr. M.R. Mejía (Colombia 2000) nos dice “No se puede ir a lo nuevo si no es desmontando... por eso es necesario DECONSTRUIR”.

Esto explica por qué los docentes no cambian con los cursos a los que acuden, con eso solo cambian el discurso, pero continúan con las mismas prácticas.

Así también parecen vanos los esfuerzos de producir cambios con nuevos planes de estudios, divorciados de los docentes y de la realidad que venimos analizando.

La gestión democrática en el campo educativo debe rever los roles de sus actores, la dicotomía discurso-práctica, el modelo de centro y caminar a esa educación que no es utopía, que P. Freire, M. Soler y otros abrieron y abren camino, con riesgo, con audacia, con amor, hoy con pocas certezas, pero con capacidad de reconstruir. En un contexto de incertezas lo importante es saber que hay un viaje a realizar y el desafío de la educación es hacer que tenga las preguntas para el viaje.

La gestión democrática surge, cuando la mejor estrategia educativa de un contexto y de una época, es la negociación conmigo mismo y con quienes intentan educar en un mundo cada vez más complejo.

Sólo se puede ir a una nueva posición si sé donde estoy parado. La cultura educativa debe armarse desde:

- ✧ la DECONSTRUCCIÓN de la verdad, cuestionando las certezas, cambiando la mirada, disolviendo el discurso homogéneo frente al conocimiento plural, a la complejidad.

- ✧ la CONSTRUCCIÓN a partir de repensar nuestros acercamientos, nuestras interpretaciones, admitiendo que éstas al igual que el conocimiento están en crisis.
- ✧ la RECONSTRUCCIÓN que significa una metamorfosis profunda a la luz de los cambios. Educar y formar ciudadanos del mundo e hijos de la aldea.

Somos conscientes de las dificultades de poner en práctica este proceso, ya que la modificación en nuestras prácticas que están muy arraigadas en estructuras de poder y en nuestra propia dependencia cultural, no es tarea fácil.

¿Cómo construir el diálogo profesor-alumno desde una mirada como la nuestra que hoy no explica con sentido para ellos?

Si realmente somos capaces de pasar por todo ese proceso deconstrucción-construcción-reconstrucción sabremos que **“hay que tender puentes”**.

Prof. Magister Gladys T. Bentancor

Bibliografía

- Freire, Paulo. *Cuaderno pedagógico. Aprendiendo/ Enseñando*. San Pablo: Olho D'agua 2000.
- Freire, Paulo. *La pedagogía de los oprimidos*. México: Siglo XXI, 1986.
- Mejías, Marcos Raúl. *Educación y Democracia*. Colombia, 2000.
- Mejías, Marcos Raúl. *Las culturas juveniles en el fin de siglo*. Ponencia presentada en el Congreso de orientadores escolares. Bucaramanga, Colombia, 1996.
- Revista Internacional de Ciencias Sociales. *Evoluciones de la Familia* N° 126 Centro UNESCO España, 1990.
- Soler, Miguel. Conferencia de Curso de Verano de UDELAR, 1986.
- Soler, Miguel. *Educación y vida rural en América Latina*. IteM-1996.

Mensaje a quien llegó hasta aquí ...

A ti te hablamos que -como nosotras- anhelas un mundo en el que los derechos de todos sean respetados, donde la exclusión y la violencia no tengan cabida en la convivencia, donde la ética y el amor incondicional a los demás, se constituyan en principios que nos muestren el camino a seguir.

¿Y qué puede hacer un educador para que esto se concrete?
¡Pensamos que es impresionante lo que puedes lograr por medio de tu palabra y tu acción!

¿Pero quién dijo que el camino de la educación es fácil ?

Tienes que poner torrentes de energía y corazón para que cada niño y adolescente que pase por tu vida se vaya con un fueguito más intenso, y que cuando te vea por la ciudad, no cruce la calle para no saludarte por los recuerdos que tiene de ti.

Vale la pena creer en el poder de transformación de la educación y del educador. Creer, querer, tolerar, perseverar son actitudes que ayudan a resistir y construir en la lucha de todos los días para enfrentar y vencer la fuerza que trata de imponer valores antagónicos. Somos todos igualmente capaces de transformar, lo que nos hace diferentes es el deseo.

Conscientes de que la vida humana es un constante camino de búsquedas y descubrimientos, es un infinito querer y un incansable buscar, la opción de ser educador es para personas que desean ser protagonistas de su momento histórico y no víctimas de él.

Así que te invitamos a seguir este camino con mucha esperanza compartiendo este segmento del ilustre Eduardo Galeano y a sentir el fuego que cada uno de nosotros somos portadores:

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto del cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vista humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

“El mundo es eso- reveló. Un montón de gente, un mar de fueguitos.” Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende “

Un fuerte abrazo a todos,

Débora, Nathalia, Idelmira y Laura

ANEXOS

i) ¿Quiénes somos?

Alas y Raíces : una organización para conocer

Misión de la organización:

- ✧ Ser una organización proactiva y eficiente en la construcción de puentes y redes sociales que ayuden a consolidar y/o promover capital social en un marco de protección del ambiente.

Valores y principios rectores:

- ✧ Justicia social entendida como generación de oportunidades
- ✧ Equidad
- ✧ Coherencia
- ✧ Respeto por la diversidad
- ✧ Compromiso
- ✧ Fraternidad

Objetivo general:

- ✧ Promover confianzas entre los distintos actores de la sociedad civil, fortaleciendo el sentido de pertenencia, solidaridad e integración de las comunidades locales y regionales.

Objetivos específicos:

- ✧ Promover o apoyar proyectos de desarrollo social y/o económico.
- ✧ Proponer instancias o responder a demandas de capacitación/formación de actores locales.
- ✧ Brindar asesoramiento total o parcial en formulación, gestión y evaluación de proyectos que apunten al desarrollo.

Estrategia:

Generar sinergias entre los actores locales, fortaleciendo el tejido social local y la integración regional.

Líneas de acción:

- ✧ Comunicación social
- ✧ Promoción de la ciudadanía
- ✧ Fortalecimiento de la responsabilidad social: individual, organizacional, empresarial, comunitaria.
- ✧ Formación humana y grupal para el desarrollo personal y social.

ii) Cuento El Niño:

Una vez un niño fue a la escuela. Era bien pequeño y la escuela era bien grande. Pero cuando el niño vio que podía ir a su clase caminando directamente desde la puerta de afuera se sintió feliz, y la escuela ya no le parecía tan grande.

Una mañana cuándo hacia poco que estaba en la escuela, la maestra dijo:

- Hoy vamos a hacer un dibujo.

- Bien, pensó. A él le gustaba dibujar, podía hacer todas las cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y barcos... y tomó su caja de lápices y comenzó a dibujar.

Pero la maestra dijo: ¡Esperen! ¡ No es hora de comenzar! y él esperó hasta que todos estuviesen prontos.

¡Ahora!- dijo la maestra- vamos a dibujar flores. Y comenzó a dibujar bonitas flores con lápiz rosa, naranja y azul.

Pero la maestra dijo: ¡Esperen! Yo les mostraré como se hacen. ¡Así!- dijo la maestra, y era una flor roja con tallo verde.

¡Ahora sí! dijo la maestra, ahora pueden comenzar.

El niño miró la flor de la maestra y luego miró la suya. A él le gustaba más su flor que la de la maestra pero no lo reveló, simplemente guardó su papel e hizo una flor como la de la maestra.

Otro día cuando el niño abrió la puerta, la maestra dijo:

-Hoy vamos a trabajar con plasticina.

¡Bien!- pensó el niño. El podía hacer todo tipo de cosas con plasticina: víboras y muñecos de nieve, elefantes y rabinos, autos y camiones... y comenzó a apretar y amasar la bola de plasticina.

Pero la maestra dijo: ¡Esperen! no es hora de comenzar.

¡Ahora! dice la maestra, nosotros vamos a hacer una víbora.

¡Bien! pensó el niño, a él le gustaba hacer víboras y comenzó a hacer unas de diferentes tamaños y formas, pero la maestra dijo: ¡Esperen! yo les mostraré como hacer una víbora larga. ¡Ahora pueden comenzar!

El niño miró la viborita de la maestra, miró las suyas, a él le gustaban más las suyas que las de la maestra pero no lo reveló, simplemente amasó la plastilina en una gran bola e hizo una viborita larga.

Así el niño aprendió a esperar y a observar, y a hacer las cosas como la maestra pero no hacía las cosas por sí mismo.

Entonces sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra casa, en otra ciudad y el niño tuvo que ir a otra escuela.

Esa escuela era mucho más grande que la primera, entonces había puerta de afuera. Para llegar al salón tenía que subir algunos escalones y seguir por un corredor largo para finalmente llegar a su clase.

Y justamente en el primer día, que estaba allí, la maestra dijo:

- Hoy vamos a hacer un dibujo.

- Bien, pensó el niño y esperó a la maestra para que le dijera como hacer, pero ella no dijo nada, apenas andaba por el salón.

Cuando se acercó al niño, ella le dijo:

- ¿Tú no quieres dibujar?

- Sí, dijo el niño, pero, ¿qué vamos a hacer?.

- Yo no sé, hasta que tú lo hagas, dijo la maestra.

- ¿Cómo lo haré?- preguntó el niño.

- ¿Por qué? dijo la maestra, de la manera que tú quieras.

-¿Y de cualquier color?- preguntó él.

- De cualquier color, dijo la maestra. Si todos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, ¿cómo yo podría saber quién hizo qué, y cuál sería de quién?

- No sé, dijo el niño; y comenzó a hacer *una flor roja con el tallo verde.*

Helen E. Buckley

iii) Pauta de entrevista a Educadores

Objetivo de las entrevistas: Conocer opinión y reflexión de los Educadores sobre espacios de participación en la educación formal y no formal.

Criterios:

Educadores que no participaron del proyecto, considerando que las ausencias en el proyecto fueron mayoritariamente del sector no formal.

- 1- Educadores que trabajan en educación no formal.
- 2- Recoger opinión de hombres y mujeres.
- 3- Educadores adultos y jóvenes.

Guía de preguntas:

1. Qué se entiende por educación no formal, aspectos que la caracterizan.
2. Diferencias entre ambas, educación formal y no formal.
3. Qué interpelaciones encuentra el educador al implementar una metodología participativa.
4. Qué dejás en el alumno que participó en su educación.
5. Aspecto vinculado al educador, temores y desafíos.
6. Construcción de la autoridad y manejo del poder por parte del educador y la utilización del mismo, buscando la construcción o limitación del otro. Cómo se construye la autoridad.

7. Qué permanece en el alumno luego de una experiencia de participación.
8. Clima institucional-educador. que permanece en la institución a partir de una experiencia participativa.

Criterios.

Educadores que participaron del proyecto-en la medida que profundizaron en las reflexiones y acompañaron el proceso del proyecto.

Criterios- identificar personas que participaron en todos los encuentros

- ✧ Formal
- ✧ Hombres y mujeres proporcional a los participantes del proyecto.
- ✧ Educadores adultos y jóvenes.
- ✧ No ocupen Direcciones.

Guía de preguntas:

1. Por qué ha participado del proyecto, motivaciones-expectativas.
2. Qué cuestionamientos e interpelaciones se generaron en el educador a partir del proyecto.
3. Relación entre los temas abordados y la práctica cotidiana.
4. Relación autoridad con participación.
5. Actitud de los compañeros frente a la participación de usted en el proyecto.
6. Impactos en el clima institucional.

IV) Lista de participantes de los encuentros de educadores

| NOMBRE | INSTITUCIÓN |
|-----------------------|--|
| Almeida, Marlene | Escuela No. 8 |
| Amaral, Aurora | Escuela No. 64 |
| Antúñez Maciel, Mario | Centro Abierto |
| Arnaud, Iris | Inspección Deptal. de Primaria |
| Baraibar, Graciela | Escuela No. 115 |
| Borges, Lourdes | Centro Abierto |
| Cabrera, Tatiana | Centro Abierto |
| Camargo, Daniel | Centro Abierto – Centro Juvenil |
| Chapitel, Cristina | Escuela No. 8 |
| da Rosa, Carla | Escuela No. 115 |
| da Rosa, Marta | Escuela No. 115 |
| da Silva, Yaqueline | Escuela No. 64 |
| De Asís, Nelson | Club de Niños Rincón Don Bosco |
| De León, Magda | Colegio Teresiano |
| Díaz, Ana Lía | Projeto Tchê |
| Dutra Lôpez, Eloisa | Escola Silvio Ribeiro |
| Eredes, Nury | Escuela No. 8 |
| Escriba, Emilia | Club de Niños Don Bosco |
| Esperón, Teresa | Centro Abierto |
| Farías, Marta | Colegio Teresiano |
| Ferreira, Mary Lucy | Escola Nepomuceno |
| Flores, Marlí | 19ª. Coordenadoria Estadual Educação |
| Geraldo, Adelina | Escola Abreu Fialho |
| Ibarra, Juana | Club de Niños Rincón Don Bosco |
| Martinez, Nara | Club de Niños Rincón Don Bosco |
| Matchin, Laura | Centro Abierto |
| Matchin, María | Centro Abierto |
| Méndes, Marilia | Escola Abreu Fialo |
| Montoli, Elza | Escola Alceu Wamosy |
| Moraes, Sandra | Escuela No. 64 |
| Moreira, Sarita | Centro Abierto – Centro Juvenil Barrio Sonia |

| | |
|----------------------|---|
| Olheguy, Margarita | Club de Niños Rincón Don Bosco |
| Pedroso, Carmen | Secretaría Educação – Prefeitura Municipal de Livto |
| Pereira, María Luisa | Club de Niños Rincón Don Bosco |
| Pérez, Alicia | Escuela No. 8 |
| Pirez, Estela | Escuela No. 64 |
| Rivero, Andrés | Centro Juvenil Barrio Sonia |
| Rodríguez, Maiko | Centro Abierto |
| Roland, Magdalena | Escuela No. 115 |
| Salgado, Teresa | Escola Abreu Fíalo |
| Sarnícola, Harrison | Centro Abierto |
| Tamara, Vera | Escola Silvio Ribeiro |
| Torres, Marta | Escola Prof. Chaves |
| Viera, Elena | Colegio Teresiano |

*Valeu a pena?
Tudo vale a pena se
a alma não é pequena.*

Fernando Pessoa

Serie Cuadernos de Trabajo Comunidades de Práctica

La Serie de Cuadernos de Trabajo editada por el Sector Educación de la UNESCO en Montevideo busca documentar experiencias muy diversas. Todas ellas, sin embargo, tienen como elementos comunes que han sido realizadas con la asistencia técnica de Educación UNESCO Montevideo; contribuyen a la prioridad principal de Educación Para Todos, y han convocado al trabajo mancomunado de ciudadanos con formaciones y perfiles diferentes en torno a un quehacer común.

Más allá de estos elementos, los Cuadernos de Trabajo son tan variados como la capacidad de los equipos involucrados, las modalidades de intervención, la complejidad del análisis, etc. Del mismo modo, la duración de los proyectos contemplados puede variar desde seis meses a dos años.

Los trabajos a nivel de comunidades locales como los reseñados en esta Serie cumplen funciones educativas importantes e implican esfuerzos significativos. De hecho, los concebimos como acciones a favor de la Educación para el Desarrollo Sostenible dentro del marco de "comunidades de práctica" definidas por Etienne Wenger: "contextos dinámicos que manejan competencias y pueden integrar nuevos ciudadanos a compartir experiencias y reconstruir la identidad comunitaria".

Es frecuente que las experiencias realizadas a nivel de comunidades locales no lleguen, o lleguen de un modo ocasional, a conocimiento de otros grupos. Sin embargo, estamos convencidos que los conocimientos y experiencias acumulados son valiosos para intercambiar y mejorar las modalidades de educación. Para facilitar este paso es que hemos concebido los Cuadernos de Trabajo de esta Serie.

El Cuaderno de Trabajo tiene dos tiempos de construcción. En la primera etapa se describe la intervención y se detallan las diversas actividades en relación al proyecto, conjuntamente con los aspectos de carácter simbólico que emergen y se discuten en el trabajo del equipo. En una segunda instancia, sobre el final de las actividades, se re-elabora el material, preparándolo en función "de otros" que, potencialmente, podrían beneficiarse del conocimiento de la experiencia. Para ello, si bien existe una descripción de lo actuado, el énfasis está puesto en el análisis crítico que el equipo realiza de su trabajo en todas sus facetas.

Esperamos que esta Serie sea de utilidad, tanto como parte de la memoria de los actores de cada experiencia y comunidad, como para inspirar nuevas y diversas iniciativas de educación a nivel local. Al invitarlos a su lectura lo hacemos con la certeza que representa un ejemplo de esfuerzo en esa zona de tensión entre la realidad y la utopía en la que el trabajo educativo y comunitario adquiere uno de sus valores más profundos.

Dra. María Paz Echeverriarza
Oficina de la UNESCO en Montevideo
Representación ante el MERCOSUR

