

LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA Y SU VÍNCULO CON SITUACIONES DE POBREZA

Pablo Martinis – Universidad de la República (UDELAR)

RESUMEN

La investigación “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007)” se orientó a generar un análisis de conceptualizaciones y prácticas producidas en Uruguay en dicho período. En términos teóricos, se priorizó una mirada de las mismas desde la noción de *gobierno de la miseria* (CASTEL, 1997). También se indagó la posible existencia de *alternativas pedagógicas* (PUIGGRÓS, 1990) en las mismas. Metodológicamente, la investigación se concibió desde una perspectiva cualitativa. Se priorizó el análisis de fuentes secundarias y documentos, así como la realización y análisis de entrevistas en profundidad a actores educativos. Entre los principales hallazgos de la investigación se destaca la identificación de más de 450 experiencias educativas en la zona metropolitana de Montevideo, la constatación de una nueva forma de relación entre políticas públicas e instituciones a partir de los años 90, en los cuales el Estado asume un rol fundamental en el financiamiento de las mismas, la detección de las relaciones existentes entre el trabajo de muchas instituciones y las políticas de “gobierno de la pobreza” desarrolladas en el período y la caracterización de experiencias educativas potencialmente alternativas en relación a las políticas de “gobierno de la pobreza”.

PALABRAS CLAVE

Educación extraescolar, pobreza, alternativas.

EDUCATION BEYOND THE SCHOOL AND ITS RELATIONSHIP TO POVERTY SITUATIONS**ABSTRACT**

The research project, "The development of extra-school education in Uruguay (1985 - 2007)", aims to generate an analysis of the conceptualizations and practices produced in Uruguay in the mentioned period. In theoretical terms, this research project prioritized the notion of *government of misery* (Castel, 1997) and the possible existence of *pedagogical alternatives* (Puiggrós, 1990). Methodologically, the study was designed from a qualitative perspective. There was an emphasis placed on the analysis of secondary sources and documents, as well as on the completion and analysis of in-depth interviews involving educational actors. Among the main research findings, more than 450 educational experiences were identified in the metropolitan area of Montevideo. The main findings are: beginning in the 90s, a new relationship between public policies and institutions was formed, in which the state assumes a major financial role; the detection of relationships between the work of multiple institutions and developed policies of "government of poverty" in the period; and the characterization of potential alternative educational experiences in relation to the policies of "government of poverty."

KEYWORDS

Extra-school education, poverty, alternatives.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo presenta un primer nivel de análisis de los resultados del proyecto de investigación “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007)”, cuya primera fase se llevo adelante entre los años 2009 y 2011 en el marco de los Departamentos de Enseñanza y Aprendizaje y Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República de Uruguay. La misma estuvo a cargo de los docentes del referido instituto Eloísa Bordoli y Pablo Martinis¹.

A través de los diversos apartados en que está organizado el texto, se da cuenta del carácter general de la investigación, los referentes teóricos involucrados en su desarrollo, la perspectiva metodológica desde la cual se trabajó y los principales resultados a los que se arribó.

Interesa señalar muy particularmente que la realización del trabajo de investigación que aquí se presenta fue posible gracias a la constitución de un equipo de trabajo que contó con la participación en todas sus fases de un equipo de docentes, egresados y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHCE. Este equipo estuvo integrado por: Cecilia Blezio, Santiago Codesido, Silvia da Silva, Ana Green, Jimena Marrero, Clara Nuñez, Elisa Piani, Gabriela Rodríguez, María José Sosa y Verónica Trías. Sin el aporte de todos ellos tanto a nivel de realización del trabajo de campo como de análisis de la información, hubiera sido imposible la realización de la investigación. A ellos, un muy particular agradecimiento por la seriedad de su tarea y por la calidad humana que aportaron al equipo.

2. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender el foco de la investigación es necesario tener en cuenta que en el período posdictatorial en Uruguay un conjunto de prácticas y proyectos educativos extraescolares que se habían resignificado en el gobierno de facto adquirieron mayor

¹ Eloísa Bordoli es responsable de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza”, y Pablo Martinis es responsable de la línea de investigación “Pedagogía social y escuela”. Ambas líneas se encuentran radicadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República – Uruguay) e inscriptas en el Grupo “Políticas educativas” del Núcleo Educación para la Integración de la AUGM.

visibilidad y presencia. Desde posicionamientos ideológicos distintos y matrices discursivas diversas estos proyectos y organizaciones educativas fueron articulando una oferta educativa cada vez más importante en nuestra sociedad, en particular con relación a los sectores pobres de la misma. La proliferación de Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) así como la articulación de las mismas con instituciones del Estado con el fin de coordinar actividades socio-educativas es una muestra de ello. Estas nuevas modalidades de intervención educativa hacia los sectores excluidos marcan, en las últimas décadas, una particularidad histórica con relación al sistema educativo centralizado y estatal² que se conformó hacia fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX.

En este marco, la investigación desarrollada tuvo por interés indagar las formulaciones discursivas y prácticas de la educación extraescolar implementadas hacia los sectores pobres de nuestra sociedad. Asimismo se analizó en qué medida estos discursos se articulaban con las configuraciones discursivas propias del sistema educativo formal y el conjunto de las políticas sociales implementadas a lo largo de los últimos 25 años en Uruguay. Desde el punto de vista teórico y metodológico se apuntó a que el doble movimiento analítico efectuado, sincrónico y diacrónico, permitiera analizar la particularidad de cada uno de los discursos y prácticas educativas desarrolladas así como la continuidad, ruptura y tendencias que éstas presentan en el devenir histórico.

Por lo expuesto, el objetivo general de la investigación se centró en analizar y caracterizar los discursos educativos extraescolares desarrollados en Uruguay en el período 1985 - 2007 en relación a los sectores pobres de la sociedad. A su vez, los objetivos específicos delineados se referían a la identificación de los tipos de proyectos y prácticas educativas desarrolladas; la apreciación de los vínculos existentes entre estos y las políticas educativas y sociales producidas en el período; y la visualización de la existencia de puntos de quiebre y conflicto entre discursos y prácticas del campo de la educación extraescolar y el campo de las políticas educativas y sociales.

3. PRINCIPALES REFERENCIAS TEÓRICAS TRABAJADAS

Nuestro trabajo de investigación de los últimos diez años se ha sostenido en la idea

² Se introduce la categoría “sistema educativo centralizado y estatal” en el sentido que es planteado por Puiggrós (1990).

que la existencia de relaciones entre educación y pobreza han sido uno de los ejes centrales desde los cuales se han desarrollado los diversos discursos pedagógicos en la modernidad. Ello abarca un amplio abanico que podría incluir desde la tradición liberal en la que la educación se constituye en el más poderoso medio de superación de la pobreza³, hasta las diversas perspectivas críticas en las que la función primordial de la educación se denuncia como la de mantener y perpetuar las desigualdades sociales⁴. Entre ambos extremos se ubican una multiplicidad de perspectivas, las cuales tiene en común el hecho de tomar nota de formas de interpelación de lo pedagógico desde las diversas situaciones de pobreza o desigualdad social.

Para nuestro enfoque, la perspectiva de las redes de escolarización que plantean Baudelot y Establet (1976) posee particular interés ya que llama la atención acerca de las formas en que un sistema educativo que se proclama como único e igual para todos, oculta en su interior redes informales que son ocupadas por los sujetos como efecto de su pertenencia de clase. Si bien no adherimos a la centralidad de la noción de clase para el análisis de los procesos sociales (LACLAU; MOUFFE, 2004), sí nos parece relevante el aporte mencionado en términos de llamar la atención acerca de la existencia de procesos de segmentación en los sistemas educativos modernos, los cuales tienen peso en la continuidad de las desigualdades sociales (BRASLAVSKY, 1985).

Uno de los desafíos que se ha planteado a la comprensión de la situación de los sistemas educativos latinoamericanos a partir de las reformas educativas de la década de 1990 es el de considerar si la categoría segmentación permite dar cuenta cabalmente de si su situación. Tiramonti (2004) ha sostenido, para el caso del sistema educativo argentino, que la noción de fragmentación expresa más claramente la situación, ya que las diversas redes parecen autonomizarse cada vez más entre sí, haciendo difícil poderlas apreciar como parte de un mismo sistema.

En el caso de Uruguay, nuestro trabajo de investigación previo nos permite sostener que como efecto de las políticas de los años 90', uno de esos fragmentos, dirigido a las

³ Piénsese en las perspectivas pedagógicas desde las que se fundan los sistemas educativos modernos y su promesa de redención social a través de la educación. En el caso uruguayo, obras de José Pedro Varela como “La educación del pueblo” (1874) o “La legislación escolar” (1876) ilustran claramente sobre este aspecto (VARELA, 1964a y 1964b).

⁴ Aquí podríamos hacer referencia a los textos ubicados dentro de la perspectiva crítico reproductivista (SAVIANI, 1988), tanto en su vertiente europea (BOURDIEU; PASSERON, 1981; BAUDELLOT; ESTABLET, 1976), norteamericana (BOWLES; GINTIS, 1976) o latinoamericana (VASCONI, 1987).

poblaciones en situación de pobreza (nombradas como marginales, excluidas, etc.) alberga en su interior básicamente prácticas de corte asistencial y compensatorio, dirigidas a afrontar la situación de los “niños carentes” (MARTINIS, 2006). En este fragmento, el tiempo destinado a la transmisión de saberes socialmente significativos es escaso y se encuentra opacado por las mencionadas prácticas de asistencia y compensación. Nuestro trabajo de investigación previo nos ha mostrado la potencialidad explicativa de la categoría “gobierno de la pobreza”⁵, en tanto nos permite ubicar éstas prácticas educativas en el más amplio marco de prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas.

Entendemos por gobierno de la pobreza (MARTINIS 2004, 2006) la generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza. Las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos. Este gobierno supone un entrecruzamiento de racionalidades políticas y tecnologías de gobierno (DE MARINIS, 1999).

Las racionalidades políticas tienen que ver con los procesos de producción discursiva en torno al gobierno y su ejercicio. Ellas:

se enfrentan, dicho de un modo muy general, con la compleja temática de saber quién puede gobernar, qué es gobernar, qué o quien es gobernado. [...] continúa en la línea de las preguntas por el “cómo” del gobierno, más que en la definición de una supuesta esencia o naturaleza (DE MARINIS, 1999, p. 87).

Complementariamente, las tecnologías de gobierno consisten en:

[...] mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que estos consideran deseables [...] Se trata, entonces, de los “inocentes” mecanismos, ritualizados, banalizados, casi naturalizados por su aplicación habitual en la práctica cotidiana, a través de las cuales las autoridades buscan “instanciar” las prácticas de gobierno (DE MARINIS, 1999, p. 89).

En nuestro trabajo de investigación interesa apreciar particularmente la construcción de discursos que construyen a los sujetos populares como objeto de gobierno, así como las

⁵ La categoría se apoya en los planteos sobre el “gobierno de la miseria” aportados por Castel (1997). También se apoya en elaboraciones de Wacquant (2000, 2001).

tecnologías particulares que se conciben para tal fin en el campo educativo y social. Nuestra perspectiva acerca del gobierno de la pobreza se ubica en el marco de la crisis de las sociedades disciplinarias y la emergencia de las sociedades de control (DELEUZE, 1999) o sociedades de seguridad (FOUCAULT, 1991). Estas se caracterizan por un cierto opacamiento de las instituciones de encierro y la constitución de márgenes de tolerancia en la sociedad ante ciertas actitudes “desviadas”; se trata de una:

[...] especie de “*desinversión*”, como si el Estado se desinteresase de un cierto número de cosas, problemas y de pequeños detalles hacia los cuáles había hasta ahora considerado necesario dedicar un atención particular. Dicho con otras palabras: creo que actualmente el Estado se halla ante una situación tal que no puede ya permitirse ni económica ni socialmente, el lujo de ejercer un poder omnipresente, puntilloso y costoso. Está obligado a economizar su propio ejercicio de poder” (FOUCAULT, 1991, pp. 164 – 165).

Desde esta perspectiva conceptual se torna particularmente relevante la referencia a la educación extraescolar como práctica educativa mucho menos organizada desde los dispositivos de encierro y disciplinamiento propios de la educación formal. En definitiva, se trata de visualizar tecnologías específicas de conducción de conductas con posibilidad de impactar sobre importantes poblaciones y específicamente sobre las “clases peligrosas” (CASTEL, 2004).

Asumiendo el carácter histórico y contingente de las relaciones de fuerza que marcan la primacía de ciertas racionalidades políticas en contextos particulares, nos interesa particularmente el análisis de conceptualizaciones y prácticas educativas que tiendan a la construcción de otros sentidos en la educación uruguaya. Específicamente, nos orientamos al estudio de construcciones de sentido que se orienten en la dirección de construcción de alternativas pedagógicas (PUIGGRÓS, 1990) y que permitan apreciar formas de significación de la educación como “antidestino” (NUÑEZ, 2007).

La noción de antidestino opera a contracorriente de las perspectivas actualmente hegemónicas en la construcción de relaciones entre educación y pobreza. Propone la posibilidad de concebir lo educativo como una práctica que no refuerce la situación de subordinación de ciertos sujetos sociales. Por ello,

[...] nuestra apuesta es la educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene,

pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. [...] Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. Es decir, “hacer de la educación un ANTI-DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto (NUÑEZ, 2007, p. 11).

En definitiva, nuestro trabajo de indagación integra el esfuerzo por comprender los mecanismos a través de los cuales la educación forma parte de los procesos de gobierno de la pobreza, favoreciendo la subordinación de los sectores populares; con el interés por indagar otras formas posibles de lo educativo que permitan trascender esos mismo procesos.

Ni las prácticas de gobierno y subordinación, ni la de construcción de alternativas aparecen en estado puro. La opacidad propia de lo social y la imposibilidad de su plena constitución (LACLAU, 1993) hacen que unos procesos se articulen en forma compleja con otros. Entendemos que una actitud de indagación reflexiva permanente puede colaborar, al menos, en favorecer la comprensión de estos procesos y las posibilidades de intervenir sobre los mismos desde una perspectiva de mayor humanización.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se trabajó fundamentalmente desde un marco metodológico de corte cualitativo, priorizándose la realización de entrevistas a actores del campo de la educación extraescolar y la recolección y análisis de documentos producidos por instituciones del campo.

Las fases de trabajo de campo en que se organizó el proyecto incluyeron la elaboración de un registro de proyectos de educación extraescolar dirigidos a niños en edad escolar desarrollados en el departamento de Montevideo y su área metropolitana en el período 1985 – 2007; la selección de una muestra de diez instituciones para el desarrollo de un trabajo de campo cualitativo que permitiera profundizar en el relevamiento en ellas de los discursos educativos elaborados en su marco y sus vínculos con las políticas educativas y sociales en Uruguay en el período estudiado.

Una vez identificadas estas diez instituciones se entrevistó a dos personas que en cada una de ellas hubieran trabajado en el período que abarca la investigación. Se priorizó que una

de ellas hubiera ocupado una posición directiva y la otra hubiera estado directamente involucrada en la práctica educativa. De este modo, se intentaba recoger miradas desde ámbitos diversos dentro de cada institución. Las entrevistas tuvieron una duración de entre cuarenta minutos y una hora. Se aplicó en todos los casos una pauta común elaborada previamente, dándose libertad a los entrevistadores para incorporar temáticas no previstas si ello surgiera como pertinente a los objetivos de la investigación.

El conjunto de la información producida fue analizada indagando en discursos y prácticas de la educación extraescolar, sus articulaciones con los procesos de gobierno de la pobreza y posibles elaboraciones de cuestionamiento o antagonismo con la perspectiva oficial de las políticas educativas y sociales.

5. ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien el trabajo de análisis del conjunto de la información producida en el marco de la investigación aún está en curso, un primer nivel de análisis nos permite señalar algunos hallazgos relevantes y básicos para la profundización de nuestro trabajo de indagación.

En primer lugar es posible plantear una mirada acerca de la extensión de la educación extraescolar en nuestro país en el período pos-dictatorial. Hemos detectado más de 450 experiencias educativas con niños y adolescentes funcionando en Montevideo y su zona metropolitana en el período estudiado. Ello nos permite llamar la atención acerca del alcance de estas formas de educación y señalar que la misma produce formas específicas de administración de poblaciones que viven en situaciones de pobreza.

Según hemos podido detectar a través de las entrevistas realizadas a los referentes y del análisis de documentos institucionales, ocho son las áreas de trabajo en las que se ubican los diversos proyectos de educación extraescolar. Estas tienen que ver con: diversas formas de complementar a la educación formal⁶, actividades de alfabetización, acciones de trabajo sobre la vida cotidiana de los sujetos⁷, proyectos de capacitación laboral, acciones educativas vinculadas con el arte, proyectos de formación en ciudadanía, actividades de educación ambiental,

⁶ Por lo general estas acciones se denominan como de “apoyo escolar”.

⁷ Aquí se encuentran frecuentes referencias a acciones de “acompañamiento individual” y a la elaboración de “proyectos educativos individualizados”. Por lo general estas actividades se vinculan a la necesidad de inserción social de educandos que se encuentran fuera de la educación formal.

actividades lúdico-recreativas y acciones de trabajo sobre el cuerpo⁸.

Como puede apreciarse, las referencias se articulan en torno a dos grandes polos: actividades vinculadas a la transmisión o el acceso a algún tipo de conocimiento y actividades orientadas a influir sobre conductas o comportamientos de los sujetos. Sin desmedro de esta clasificación, es posible señalar que las acciones vinculadas al primer grupo frecuentemente se ven articuladas con las del segundo. Ello coloca las preocupaciones por la *guía* o la *conducción* como prácticas destacadas en los ámbitos de la educación extraescolar.

Por otra parte, es posible apreciar las estrechas relaciones existentes entre las instituciones que desarrollan educación extraescolar y los organismos públicos que diseñan y gestionan políticas sociales y educativas. Es posible señalar que sin la existencia de esta red de instituciones no se producirían condiciones reales para la aplicación de las mencionadas políticas, ya que la misma abarca varias decenas de miles de niños y adolescentes a lo largo de todo el país (VILLAREAL; SANTANDREU, 1999).

Un elemento que merece particular atención tiene que ver con las transformaciones que se generan en el campo de la educación extraescolar a partir de las alteraciones de las fuentes de financiamiento que se produce a inicios de la década de 1990. Efectivamente, en dicho momento se produce un decrecimiento de los fondos provenientes de agencias de cooperación internacional. El vacío que se produce por este fenómeno es ocupado por el Estado, que rápidamente va a instalarse como el principal financiador de estas instituciones (LAURNAGA, 1999). El nuevo rol del Estado produce movimientos prácticos y conceptuales en las instituciones de educación extraescolar. En todos los casos analizados se señala esta situación como una forma de reconfiguración de las relaciones Estado – sociedad civil.

En relación con lo planteado anteriormente, surge la posibilidad de analizar los vínculos entre instituciones formales y no formales en los procesos de gobierno de la pobreza. Nuestro trabajo de investigación nos permite llamar la atención acerca de que las instituciones extraescolares logran sostener trabajos de intervención con poblaciones en relación a las cuales el Estado no consigue hacerlo. Desde aquí se abre una interesante línea de análisis para trabajar acerca de las relaciones entre educación y pobreza, no solamente visualizando el accionar del sistema educativo formal, sino incorporando otros actores en la escena.

También es necesario señalar que en algunos fragmentos de la información recogida se

⁸ Aquí surgen proyectos vinculados a la educación sexual y a la prevención del consumo de drogas.

encuentra el hecho que en ciertas intervenciones desde la educación extraescolar se aprecia el desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas. Estas tienen que ver con la instalación de lógicas diversas a las de las prácticas de gobierno de la pobreza tanto a nivel de la forma de concebir a los sujetos de la educación, la definición de los contenidos a trabajar y las propuestas metodológicas que se desarrollan. Desde estos lugares se producen, incipientemente, discursos pedagógicos que alteran las lógicas hegemónicas y que podrían configurar aportes relevantes para la construcción de una educación que efectivamente reconozca el lugar de sujetos de la educación de niños, niñas y adolescentes de sectores populares.

En cuanto a las formas como denominar estas prácticas, hemos podido confirmar la potencialidad de la categoría “educación extraescolar” para designar el campo que se delimita por el desarrollo de acciones educativas más allá del sistema educativo formal. Claramente existe en el conjunto de entrevistas realizadas una percepción de los límites y carencias de la categoría “educación no formal”, pese a lo extendido de su uso particularmente en la última década.

Por otra parte, el trabajo también permitió apreciar que las categorías “educación social” y “educación popular” despiertan interés en los actores de la educación extraescolar, aunque también es necesario señalar que existen importantes dificultades para lograr elaboraciones conceptuales comunes que permitan generar un lenguaje compartido. Aquí se abre una línea de indagación que necesariamente hemos de retomar en futuros trabajos.

En síntesis, el trabajo de investigación permite señalar la expansión cualitativa y cuantitativa que el desarrollo de la educación extraescolar ha mostrado en nuestro país en los últimos 25 años. Ello habilita a llamar la atención tanto en relación al papel que la misma juega en los procesos de reproducción de las situaciones de pobreza como en la posibilidad de generar experiencias pedagógicas alternativas. A su vez, también permite señalar el lugar que las instituciones de educación extraescolar cumplen en la gestión de políticas sociales y educativas, dando luz acerca de nuevas formas de relación entre Estado y sociedad civil.

6. CONCLUSIONES APROXIMATIVAS. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN POPULAR Y SUS APORTES A UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR

Particularmente nos interesa detenernos en estas reflexiones finales en los aportes que

a partir del campo de la educación extraescolar, y particularmente desde las concepciones de educación social y educación popular, es posible detectar para la constitución de alternativas pedagógicas.

Más allá que, como ya señalamos, existen dificultades por parte de los diversos actores de estas prácticas educativas para conceptualizar claramente las nociones de educación social y educación popular, sí es posible apuntar que en sus construcciones de sentido puede percibirse el esfuerzo de construir lo que podríamos denominar como una “sensibilidad pedagógica común”.

Si bien todavía debemos profundizar en el análisis de las entrevistas realizadas, es posible mencionar algunas características que portaría esta construcción pedagógica.

Por una parte, un hecho que emerge como fundamental es la reivindicación de los educandos como sujetos de la educación. Surge recurrentemente en algunas de las entrevistas realizadas el señalamiento de las capacidades que poseen los sujetos con los cuales se trabaja, más allá de las dificultades que sus experiencias vitales les presentan.

En cierto sentido ligado a lo anterior, puede señalarse el hecho de la reivindicación de una perspectiva que se niega a aceptar que el futuro de los educandos con lo que se trabaja esté absolutamente determinado por su sector social de pertenencia. Así, se entiende que la educación puede ocupar un lugar en la constitución de otros futuros posibles para estos niños y adolescentes. Sin haberse mencionado explícitamente en ninguna de las entrevistas realizadas, surgen aquí sentidos cercanos a las nociones de educación como antidesestino (NUÑEZ, 2007) que abordamos en el presente texto.

De lo anterior se desprende que estas perspectivas tienden a construir formas de concebir a los sujetos involucrados en las prácticas educativas que rescatan sus potencialidades. Ello abarca tanto a los educandos, sujetos del acto educativo, como a los propios educadores, los cuales también son reposicionados desde la posibilidad de producir acciones educativas que tiendan a procesos que alteren los futuros pre-concebidos para estos sujetos en el marco de una sociedad surcada por la exclusión social. Esto supone un reconocimiento explícito del carácter político del acto educativo, elemento también distintivo de esta sensibilidad pedagógica.

A su vez, interesa señalar que otros dos elementos constitutivos del hecho educativo también aparecen tematizados en las entrevistas realizadas: los contenidos y las metodologías

de la acción educativa.

A cuenta de mayores desarrollos podemos señalar aquí que en relación al primero de los elementos se plantea la necesidad de, por una parte asegurar el acceso universal a los elementos más amplios de la cultura de la época en que viven a todos los sujetos; y por otra, se señala la necesidad de elaborar propuestas programáticas que tengan en cuenta las necesidades y las situaciones vitales particulares de los sujetos de la educación. De alguna forma, el planteo que emerge aquí, y que debe ser profundizando para su comprensión más cabal, tiene que ver con la introducción de formas que podríamos llamar de “diversificación curricular” que, de todos modos, aseguren recorridos por la cultura universal a todos los sujetos.

En lo que tiene que ver con el aspecto metodológico, tiende a primar un esfuerzo por construir propuestas que habiliten la participación de los sujetos de la educación en las acciones educativas. Este es un elemento que aún debe ser profundizado en nuestro análisis, ya que es colocado en un lugar fundamental por quienes comparten la necesidad de generar nuevos sentidos pedagógicos. A su vez, también se enfatiza en este ámbito la necesidad de producir propuestas que reconozcan la particularidad de las situaciones con las que se trabaja, evitando los formatos excesivamente rígidos.

Nos parece relevante culminar señalando que se abre aquí una línea de sumo interés para la profundización de investigaciones que pretendan recuperar aportes prácticos de experiencias educativas en la construcción de alternativas pedagógicas. En ello, creemos que ha de ocupar un lugar importante recuperar producciones de sentido que se han generado históricamente desde ciertos ámbitos de la educación popular y de la pedagogía social.

REFERENCIAS

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **La Reproducción**. Barcelona: Laia, 1981.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

CASTEL, R. **Las metamorfosis de la cuestión social.** Buenos Aires: Paidós, 1997.

CASTEL, R. **La inseguridad social.** Buenos Aires: Manantial, 2004

DE MARINIS, P. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: RAMOS TORRES, R.; GARCÍA SELGAS, F. (eds.), **Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea**, Madrid: CIS. pp. 73-103, 1999.

DELEUZE, G. **Conversaciones.** Valencia: Pre-Textos, 1999.

FOUCAULT, M. **Saber y verdad.** Madrid: La Piqueta, 1991.

LACLAU, E. La imposibilidad de la sociedad. En: LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 103-106, 1993.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires: FCE, 2004.

LAURNAGA, M.. Interacción Estado-sociedad civil en el sistema de políticas públicas de infancia. Instituto de Comunicación y Desarrollo, 1999, s/p.
Publicado en: <http://lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/infancia.pdf> Acceso: 2 de febrero de 2012.

MARTINIS, P. Revisitando la Pedagogía. Crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles. En: BEHARES, L. (Org.), **I Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre políticas educativas**, Montevideo: Udelar – AUGM, pp. 27-38, 2004.

MARTINIS, P. Educación, pobreza e igualdad. Del niño carente al sujeto de la educación. En: MARTINIS, P.; REDONDO, P. (comps.). **Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas**, Buenos Aires: del estante editorial, pp. 13-31, 2006.

NUÑEZ, V. **Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.** Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en abril de 2007. Disponible en:
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf> Acceso: agosto de 2011.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.** Buenos Aires: Galerna, 1990.

SAVIANI, D. **Escuela y democracia.** Montevideo: Monte Sexto, 1988.

TIRAMONTI, G. **La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media.** Buenos Aires: Manantial, 2004.

VARELA, J. P. **La educación del pueblo**. Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos, 2 tomos, 1964a..

VARELA, J. P. **La legislación escolar**. Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos , 2 Tomos, 1964b.

VASCONI, T. (1987) Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. En: LABARCA, G. **La educación burguesa**. México: Nueva Imagen, pp. 173-236,1987.

VILLAREAL, N. y SANTANDREU, A. Las organizaciones no gubernamentales y las políticas públicas. **TEMAS CLAVE**, N° 10, noviembre de 1999, s/p. Disponible en: <http://ambiental.net/temasclave/TC10VillarrealSantandreuOngs.htm> Acceso: 11 de febrero de 2012.

WACQUANT, L. **Las cárceles de la miseria**. Buenos Aires: Manantial, 2000

WACQUANT, L. **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**, Buenos Aires: Manantial, 2001.

PABLO MARTINIS

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE - UdelAR).
Dr. en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO, Argentina).

Docente de la Universidad de la República y
Responsable de la Línea de Investigación “Pedagogía social y escuela”
(Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad - FHCE).

Co-rresponsable del proyecto de investigación:
“Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria”.
(IPES – ANEP).

E-mail: pablomartinis@gmail.com