

AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: ENTRE LO ESCOLAR Y LO EXTRAESCOLAR

Sebastián Valdez Acosta – Instituto de Evaluación Educativa (IEE)

RESUMEN

Este trabajo intenta aportar elementos para reflexionar sobre la ampliación del sistema educativo uruguayo y argentino, en tanto se reconocen legalmente espacios educativos más allá de los formales. Desde esos lugares se abre la posibilidad de validar socialmente los recorridos educativos que atraviesan los estudiantes no solo en espacios de educación formal, sino también en aquellos que, en sentido amplio, se pueden denominar extraescolares. Por eso se busca reflexionar acerca de la educación extraescolar que reciben los estudiantes, la consolidación del término educación no formal, el vínculo que mantienen con las instituciones formales, el papel del Estado y la construcción de espacios democráticos que adquieren nuevas configuraciones y convocan a ser repensados.

Frente a este nuevo escenario es imprescindible profundizar el conocimiento acerca de las propuestas educativas y cuáles son sus aportes, en tanto puedan ser capaces de construir experiencias significativas con sus estudiantes. Pero a pesar del reconocimiento de recorridos, al menos legamente, surgen interrogantes acerca de si es posible pensar lo educativo, la sociedad y los sujetos desde lugares que se constituyen desde realidades y miradas tan diferentes.

PALABRAS CLAVE

Educación Extraescolar; Políticas Educativas; Igualdad; Democracia.

EXTENSION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM: BETWEEN THE SCHOOL AND THE EXTRACURRICULAR**ABSTRACT**

This paper is an attempt to provide elements to reflect on the extension of the Uruguayan and Argentinean educational system, as there are legally recognize educational spaces beyond the formal ones.

From these places the possibility of socially validate the students educational trajectories, not only in formal spaces but also in the ones that can be called extracurricular, is opened. That is the reason why we seek to reflect on the extracurricular education that students receive, the consolidation of the term non-formal education, the role of the state and the construction of democratic spaces that acquire new configurations and invite us to rethink them.

In this new scene is essential to deepen the knowledge of educational proposals and what are their contributions, while they may be able to build meaningful experiences for the students. Beside the recognition of the courses, at least legally, questions come up about the possibility to think education, society and subjects from places that are built from different realities and views.

KEYWORDS

Extracurricular Education; Educational Policies; Equality; Democracy.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en reflexiones que surgen del proyecto de investigación “Ampliar la democracia a través del sistema educativo. Reconocer espacios y recorridos entre la educación escolar y la extraescolar. Experiencias latinoamericanas”² presentado en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Estudios Latinoamericanos, cuyo desarrollo se viene llevando a cabo. Se propone aportar elementos que permitan discutir y repensar conceptualizaciones en torno a una serie de propuestas, definiciones y articulaciones entre espacios educativos escolares y extraescolares, aplicadas dentro del transcurso de los últimos diez años. En primer lugar, se busca identificar experiencias educativas que se consideran oportunas por su valor educativo y modificación de propuestas tradicionales, que se desarrollen en Uruguay y Argentina. En un segundo momento, recoger las perspectivas de los actores acerca de: a- propuestas educativas de las que participan; b- nociones sobre educación escolar y extraescolar y su posible articulación; c- construcción de nociones sobre el sujeto; d- espacios educativos como democráticos. El hecho de tomar en cuenta varias realidades diferentes y comparar algunas dimensiones, se debe, en primer lugar, al interés de ampliar el espectro de propuestas a analizar y de tener modelos que con sus particularidades enriquezcan nuestro conjunto de experiencias. En segundo lugar, al hecho de que tanto Uruguay (2008) como Argentina (2006) incluyen a la educación no formal en sus respectivas leyes educativas y son países con niveles similares de alfabetismo.

Este ensayo presenta una primera parte donde se explicitan aspectos metodológicos, y una segunda, en la cual se desarrollan una serie de conceptos a partir de la contextualización de la temática y posibles escenarios construidos.

LA PERTINENCIA DE ABORDAR LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las sociedades latinoamericanas asumen una vida democrática, pero lejos se está de alcanzar sociedades justas e igualitarias. En el continente americano, la educación asume un papel fundamental tanto para el desarrollo de las personas como de los países. Sin embargo, las instituciones educativas formales atraviesan dificultades y no logran convocar a los sujetos dándole sentido a su participación y se corre el riesgo de poder sostener el espacio como formativo. Por otro lado, existe cierta inclinación a fo-

² El proyecto al que se hace referencia cuenta con el apoyo de CSIC, Comisión Sectorial de Investigación Científica.

mentar la educación como derecho más allá de las instituciones escolares. La ampliación del concepto de educación, de manera que no se reduzca al sistema formal, ofrece la posibilidad de potenciar aprendizajes que se establezcan en espacios educativos extraescolares y que eviten la reducción del acontecimiento educativo a educación escolar.

Las experiencias extraescolares, no siempre sistematizadas ni evaluadas, muchas veces pueden dar muestra de interesantes cambios en las prácticas pedagógicas. El fracaso de políticas focalizadas en los '90 permite al menos pensar en la posibilidad de analizar, si las propuestas articuladas en un sistema integrado pueden favorecer la ampliación de la democracia. Más aún luego de la crisis económica, social y política que a principios de siglo atraviesa tanto a Uruguay como Argentina, y que determina la creación de un conjunto de propuestas y políticas públicas dirigidas a reconfigurar lazos sociales y atender a la población más afectada.

Interesa indagar la existencia de propuestas que logren una articulación entre espacios educativos, la validez de las mismas y el reconocimiento del trayecto como forma de ampliar la democracia en beneficio de los sujetos. Se plantea si se está asistiendo a un escenario donde la educación comienza a polarizarse generando una educación valorada y reconocida para quienes se encuentran en una mejor posición socio-económica, o se puede estar modificando la trama y los recorridos educativos para que todos los sujetos tengan las mismas oportunidades. La existencia de ambos espacios educativos, escolares y extraescolares, coloca varias interrogantes que interpelan acerca de la potencialidad y el sentido de los mismos: ¿Cómo puede pensarse la articulación? ¿Qué mirada ofrece la educación extraescolar sobre la escolar? ¿Son propuestas donde se producen y validan aprendizajes? ¿Se corren riesgos de polarizar aún más la educación, definiendo recorridos para pobres y otros para quienes tienen más? ¿La extensión del Sistema Educativo puede ampliar la democracia reconociendo recorridos y aprendizajes para colocar a los sujetos en un plano de igualdad?

A partir de estos elementos es que se plantea la posibilidad de repensar el Sistema Educativo uruguayo y de poder hacerlo teniendo en cuenta experiencias que ocurran en otros contextos. El binomio educación-democracia cobra sentido si quienes asisten a educarse amplían sus derechos y oportunidades.

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene por objeto *analizar y conceptualizar, a partir de las percepciones de los protagonistas, diferentes espacios y experiencias educativas escolares y extraescolares, su articulación, que se estén produciendo actualmente, y su posible vínculo con una apertura democrática que dé cuenta de mayores oportunidades para los sujetos a través de un sistema integrado*. Se emplea una metodología de corte cualitativo buscando, a través de la aplicación de entrevistas, así como del análisis de documentos que aporten a la comprensión de las experiencias educativas seleccionadas; conocer la potencialidad de las propuestas y las percepciones de los actores involucrados en la tarea educativa en vistas de las posibilidades que ofrecen para el desarrollo personal de los sujetos que asisten. Se aplican entrevistas tanto a responsables de las propuestas, como a educadores y destinatarios. Se realizará un registro de las categorías obtenidas para organizar la información recogida, de tal modo de poder cruzar los datos y analizar las semejanzas y diferencias, si las hay, entre las diferentes percepciones.

En definitiva, se intenta dar cuenta, a modo de mapeo general, de la potencialidad que tienen diferentes propuestas y experiencias de educación extraescolar y escolar, elaborando un panorama de las posibilidades que ofrecen para ampliar la democracia a partir de los sistemas educativos integrales.

RECONSTRUCCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA. LA REALIDAD EDUCATIVA DE AMÉRICA LATINA Y EL PRINCIPIO DE IGUALDAD

Si bien la posibilidad de enseñar se encuentra ligada a la humanidad, las construcciones de los sistemas educativos formales se ubican dentro de la conformación de los Estados Nacionales que se instalan en la Modernidad. Esto es importante, ya que no son procesos ni formas que logren explicarse fuera de su contexto, espacios y lugares determinados. “La creación de la escuela laica, gratuita y obligatoria hacia finales del siglo XIX fue un progreso real en materia de igualdad de posiciones, ya que esta escuela ofrece a todos los niños la posibilidad de compartir la misma cultura, la misma lengua y los mismos valores” (DUBET; 2011:26). Pero por otro lado, funcionó como reproductora de los lugares ocupados en la escala social. “Buscaba aproximar las diferentes condiciones escolares sin trastocar la estructura social y sus jerarquías”

(DUBET; op.cit:27). Así es que con el surgimiento de la escuela moderna se puede observar a todos los niños de la misma edad en un espacio común, donde se pueda programar un conjunto de acciones en función de determinadas metas. Es el nacimiento de las llamadas sociedades de vigilancia, donde el control y el castigo, al decir de Michel Foucault (2008), aseguran la normalización y las condiciones de que reciban todos lo mismo.

Esta manera de entender la educación permitió, durante un tiempo considerable, la confianza en las posibilidades que otorgaba estudiar, la seguridad de poder acceder a la cultura y al mercado laboral, así como también en la socialización necesaria para construir lazos sociales. Para todos tenía sentido ir a la escuela. Esta era la base para la construcción de la Nación en nuestro país, donde todos serían ciudadanos (iguales ante la ley). Bordoli afirma que “en este marco, los vastos sectores pobres de nuestro país rural y urbano encontrarían un *capital cultural* –el currículo-, un *tiempo* y un *espacio* común -la escuela pública- en donde dibujar y soñar otro futuro posible” (BORDOLI; 2006: 189).

Con la expansión y la democratización en el acceso a la educación en América Latina, durante la segunda mitad del siglo XX, las escuelas dejaron de ser un espacio para las élites. Toda la población pudo acceder a las aulas, pero los sujetos comenzaron a ser excluidos en el interior de las instituciones, ya que no se lograban avances importantes en los aprendizajes que obtenían. Mecanismos selectivos operan con su mayor precisión: repetición (rendimiento insuficiente) y expulsión (conducta deficitaria). En la primera mitad del siglo XX, el Estado de Bienestar intentó apropiarse de servicios sociales que respetaran la igualdad, pero este hecho se ve agravado por la desregulación del mercado que se produce a partir de la segunda mitad de dicho siglo, donde los grupos que reivindican sus derechos reclaman la aceptación de las diferencias y las posibilidades de acceso al mundo laboral se reducen por la especificidad que se requiere para cada tarea.

Frente a las incertidumbres que se viven producto de los vaivenes económicos y sociales, existen varios momentos de inflexión que presentan fuertes interrogantes a las propuestas educativas, donde se exhibe la necesidad de evaluar y discutir acontecimientos que hacen al campo educativo en su conjunto.

“La actual polarización social genera el ascenso de un nuevo régimen de desigualdad y marginalidad urbana que a diferencia de otros momentos históricos, parece presentarse como permanente o cada vez de más largo plazo, profundizando el abismo entre quienes son confinados a la marginalidad y la exclusión –las grandes mayorías- y el resto de la sociedad”. (REDONDO; 2004, p. 67).

Aparecen nuevas categorías para las clases sociales con menores ingresos, la pobreza excluida o marginal. *Se estaría pasando de educar para humanizar, a educar para evitar los peligros sociales que reflejan los sujetos marginales.* Como consecuencia y ante la visualización de que la EF no genera condiciones y herramientas que permitan integrarse a otros niveles educativos o al mundo laboral, se manifiesta un creciente desprestigio de la propuesta educativa, como de sus educadores y estudiantes. En este sentido, “Si se cristaliza la imagen de una escuela como un lugar en el que sólo se reparte lo que hay, no importa qué y de qué manera, la escuela pierde su rumbo y direccionalidad en términos pedagógicos y políticos, en la relación entre igualdad y la desigualdad” (REDONDO; 2004, p. 89).

En este contexto, varias experiencias surgen por fuera del ámbito formal para contrarrestar las deficiencias o perjuicios que se le cuestionaban a la escuela. Por eso se entiende necesario, poder pensar “la educación que desborda la escuela, la educación que re-encontramos en diversos momentos de la vida y que puede abrirnos posibilidades *otras* en un mundo incierto y cambiante” (NÚÑEZ; 2010, p. 47). No se trata de que los niños y los adolescentes no vayan más a la escuela o el liceo, sino de encontrar un abanico nuevo de posibilidades, donde se encuentre sentido y significado; pensar espacios más amplios y en direcciones diferentes.

Si se le da sentido nuevamente a los sujetos y a la tarea misma de enseñar, se puede pensar que “Un sujeto de educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad” (MARTINIS; 2006, p. 14). Esto implica una transformación que empieza por evitar o denunciar la naturalización del hecho educativo y circunscribirlo como un acto político. “Es necesario que incluya tanto el dar cuenta de lo injusto e impugnar las visiones dominantes que sitúan a los pobres atomizados como excluidos (...)” (MARTINIS; op.cit: 103).

EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR REDUCIDA A LA ENF

El concepto de ENF toma fuerza y se antepone a otros como el de Educación Popular, Educación Social, entre otros. Sufre de ausencia de definiciones claras que permitan identificar especificaciones que lo constituyan. Se puede decir que, desde el informe Coombs (1971), la idea de la ENF, aparece instalada en el discurso educativo, en forma consistente, y ha transitado muchas experiencias, siendo como sostiene Andrés Peregalli, un término “(...) abarcativo y de múltiples y variadas experiencias socioeducativas las cuales incluyen y trascienden el accionar de las ONGs (...)” (PEREGALLI; 2006, p. 234).

En nuestro país se instala el Área de Educación No Formal y se consagra la formación de un Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR) en la Ley de Educación. La dirección del Ministerio de Educación y Cultura incorpora la ENF, buscando “(...) a través de diferentes acciones, visibilizar, articular y fortalecer el campo de esta modalidad educativa como parte genuina de la totalidad del universo de la educación, concebida ésta como un derecho del que se puede y se debe hacer uso durante toda la vida” (DENIS; 2010, p. 7).

La Ley General de Educación define la ENF de la siguiente manera: “(...) comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (...)” (Ley de Educación n° 18.437; art°37, p. 18) El hecho de estar por fuera de lo que tiene que ver con la EF, le da un espacio propio para construir su identidad y consolidarse como una estrategia diferente.

Este contexto actual, marca una clara necesidad de refundar el campo educativo, producto de la crisis que atraviesa la EF. Se trata de “(...) alterar el orden instituido, cuestionar el poder en un ejercicio arbitrario de la norma y restituir un sentido democratizador de ésta, producir otro vínculo pedagógico, entramar la escuela en redes sociales más amplias” (REDONDO; 2006, p. 118).

La diversidad de instituciones que abarca la concepción de ENF hace muy arduo vislumbrar sus objetivos y funciones, sus propuestas son tan diversas que no está claro cuáles son educativas y cuáles compensatorias, la inexistencia de currículo que

abarque las propuestas genera dificultades a la hora de evaluar. La formación de los profesionales, la acreditación de los saberes que allí se imparten, la relación con la EF, todos son aspectos que aún restan definir. En la Ley de Educación, se hace visible el espacio, su existencia y valoración, a pesar de tener cuestiones claves que definir como: cuál es el espacio de la ENF y qué significa, cuáles son los recursos con que dispone, tanto humanos como materiales, cómo va a sostenerse la relación con la EF, y cuál es la matriz pedagógica que sustenta este gran abanico de instituciones que sostiene.

ACTUACIÓN DEL ESTADO EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS EN LA EDUCACIÓN

Michel Foucault (2008) sostiene, en la década del '70, que los Estados en América Latina se retraen en sus funciones para dar lugar a las intervenciones de otros agentes, quedando librados aspectos de servicios esenciales a la regulación del mercado. Esto da lugar en las siguientes décadas, a la intervención de Organismos No Gubernamentales, financiamientos internacionales, como los que realizan el BID y el Banco Mundial, con la respectiva imposición de condiciones.

Al finalizar los regímenes militares se instalan nuevas discusiones, como el papel del Estado Benefactor y los nuevos rumbos de la educación, permeadas ya por el discurso economicista, que pregonaba la desregulación del mercado, y con ella, de la oferta educativa. Las consecuencias han conducido a la realidad actual: un aumento del umbral que separa las clases sociales, un crecimiento de las desigualdades, la exclusión, la marginalidad y pobreza. Actualmente, es interesante observar cómo algunos de los estados americanos han avanzado nuevamente en el terreno de las tareas sociales, en un intento por retomar el control de aquello que garantiza las condiciones mínimas de vida. La cuestión será tal vez, analizar si solo administra la pobreza o comienza a generar realidades diferentes de justicia e igualdad. La intervención del Estado cobró una importancia significativa a partir de la década de los '90, pero en los últimos años se viene reestructurando la manera en que lo hace. Estos cambios se pensaron en base a las modificaciones que se presentaron en una sociedad cada vez más globalizada e informatizada. “La nueva agenda educativa aparecía como una respuesta a las demandas de modernización e incorporación de las sociedades a una economía global del conocimiento (...) la existencia de procesos globales que superaron la capacidad de los Estados nacionales de producir *cortes de sentido* sobre sus propios

territorios” (IAIES; 2011, p. 23-24). Esto ha desembocado en la proliferación de una multiplicidad de programas socio-educativos que se aplican en las instituciones escolares intentando sanear el trabajo que el Estado debe ejercer, pero con el riesgo de la pérdida de un proyecto común e integrador, con una posible confusión entre propuestas compensatorias y educativas, donde se desfiguran las funciones de las instituciones encargadas de transmitir la cultura. Los programas destinados a los sectores más excluidos no demuestran avances significativos en cuanto a la calidad de aprendizajes y oportunidades. “Las políticas compensatorias se articulaban en programas que, al igual que el conjunto de las acciones de política educativa, no se encontraban incluidos en un cambio de la matriz estructural de organización de los sistemas; y en tal sentido, no dejaban de ser acciones aisladas” (IAIES; op.cit:79). Se instala entonces, la idea de que hace falta un proyecto que relacione y congrege las propuestas, de modo tal que puedan darle sentido y que determinen espacios que reconozcan a los sujetos y sus posibilidades.

SISTEMA INTEGRADO DE EDUCACIÓN

Sin dudas esta última década impuso, ante el fracaso de las políticas educativas de los '90, la necesidad de instalar una nueva agenda educativa. Tanto la articulación y evaluación de los proyectos educativos como la rigidez que atravesaban las propuestas curriculares, comienzan a ser una preocupación del Estado, ya que no se han alcanzado los resultados esperados que estaban bajo la norma de dos principios: equidad y calidad.

En el artículo n° 37 de la Ley de Educación, se plantea la articulación necesaria entre la EF y la ENF, de modo que se favorezca cierta continuidad en un proceso necesario para lograr el desarrollo pleno de las personas. No parece estar de qué manera se implementará, más allá de que aparece como un aspecto central, el posibilitar la reinserción de los sujetos en el sistema formal. Es decir, si se conforma como complementaria, reforzadora o alternativa.

La educación extraescolar –pensando más allá de la ENF- se establecería como propuesta fuera del espacio escolar que asume una gran diversidad y heterogeneidad. Integrar propuestas y pensar en un proyecto único de educación puede favorecer la posibilidad de construir experiencias que se puedan reconocer socialmente: *políticas educativas que puedan trascender estrategias diferenciadoras* que corren el riesgo de segmentar y polarizar la educación.

El problema es que el modelo progresista se encuentra en crisis por no poder superar las políticas que apuntan a lo social pero que provienen de financiamiento externo, y que determinan dos elementos básicos: el de competencia para el acceso a los recursos, como ser licitaciones; y el de focalización, donde se exige que los recursos estén destinados a los que tienen mayores necesidades. Esta política de focalización resquebraja la idea de sujetos iguales en la educación, ya que se diferencian según su origen, tomando criterios como aprendizaje, necesidades, e índices de repetición para evaluar.

La percepción (justificada) de un crecimiento de las desigualdades puede ser la consecuencia de tres categorías de sucesos [...] un debilitamiento del o de los principios de igualdad que estructura(n) la sociedad [...] un aumento de las desigualdades estructurales [...] la emergencia de nuevas desigualdades [...] (FITOUSSI, ROSANVALLON; 2010, p. 81).

Se instala en el contexto educativo de los '90 la noción de un nuevo sujeto a educar, el niño carente (desde la ANEP se asocia la pobreza a los bajos rendimientos académicos), ante el cual los maestros y técnicos deberán ser formados o preparados para capacitar. Este discurso categorizó al sujeto enseñado y al enseñante, expresando “[...] la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación. Renuncia a la educación que se concreta desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente” (MARTINIS; 2006, p. 13). Esa noción de sujeto carente, alude a la idea de un sujeto falto de cultura, que no puede aprender, “se trata de niños carentes en cuanto a poseer un rico lenguaje y un capital cultural y que tienen dificultades para la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y, por lo tanto, el fracaso y la repetición” (MARTINIS; 2006: 17). Allí reside la emergencia que sufre la tarea de enseñar, frente a la imposibilidad de establecer el vínculo fundamental para ser llevada a cabo.

Según Antonio Romano (2006), las escuelas creadas para niños carentes renuncian a la posibilidad de enseñar. Plantea que, “[...] al mismo tiempo que pretende restaurar el lugar de la educación como el espacio desde el cual pensar la <integración> de los marginales, termina por consagrar políticas que refuerzan la impotencia de las escuelas para enseñar” (ROMANO; op.cit: 158).

Bordoli (2006), afirma que “la construcción de estas escuelas se presenta como alternativa a la construcción de cárceles. Debemos educar hoy a los pobres porque éstos constituyen una amenaza al orden social” (p. 191). Superar la dicotomía entre

instituciones educativas que enseñan o asisten, nos resulta primordial, ya que entendemos que las mismas distorsionan la búsqueda de alternativas que nos conduzcan a una sociedad más justa.

Se abre una etapa difícil para la EF y la ENF, ya que su razón de ser implica oportunidades para todos, igualdad y justicia, algo que ha estado suspendido en la mayor parte del continente americano desde hace varias décadas. “No hay infancias sin una filiación a una serie histórica, no hay adolescencia sin un lugar social garantizado por los adultos para ser otorgado y ocupado por las nuevas generaciones [...]” (REDONDO; op.cit: 116). Habrá que definir cuál es el universo pedagógico en el que se manejará la ENF, es decir, si se dedicarán a contener la población que asista, cumplirán con una función de enseñanza, o realizarán ambas. Un nuevo vínculo entre la ENF y la EF, puede “[...] ser potencialmente una mediación de la sociedad civil, que atienda al reforzamiento de la autonomía y la gestión de los problemas sociales con el involucramiento activo de la comunidad” (MORÁS; PUCCI; 1995, p. 31). Tal vez, es momento de preguntarse sobre ¿para qué se enseña en las instituciones educativas?

REFERÊNCIAS

BORDOLI, Eloísa. El olvido de la igualdad en el discurso educativo, en Martinis, Pablo, Redondo, Patricia (comp.) **Igualdad y educación**. Escrituras entre (dos) orillas. Montevideo: Ed. Del Estante, 2006.

COOMBS, Phillip. **La crisis mundial de la educación**. Barcelona: Península, 1971

DENIS, Mercedes. Prólogo en **Revista ENFOQUES**, Volumen I. Montevideo: MEC, 2010

DUBET, Francois. **El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2006

DUBET, Francois. **Repensar la justicia social**. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

FOUCALT, Michel. **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Ed. Altamira, 2008

IAIES, Gustavo. **Los debates de la política educativa en el nuevo milenio**. Conversaciones con los protagonistas de la toma de decisiones. Buenos Aires: AIQUE, 2011

MARTINIS, Pablo. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. In: MARTINÍS, Pablo; REDONDO, Patricia. (Comp.) **Igualdad y educación**. Escrituras entre (dos) orillas. Montevideo: Ed. Del Estante, 2006

MARTINIS, Pablo. Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales. In: MARTINIS, Pablo; UBAL, Marcelo; VARÓN, Ximena. (Comp.). **Hacia una educación sin apellidos**. Aportes al campo de la Educación no formal. Montevideo: Ed Psicolibros, 2011

MÉNDEZ, Jorge; PEREGALLI, Andrés. Cuando los términos no alcanzan pero son útiles. Desafíos semánticos y político-educativos de la educación no formal en el Uruguay. In: MARTINIS, Pablo; UBAL, Marcelo; VARÓN, Ximena. (Comp.). **Hacia una educación sin apellidos**. Aportes al campo de la Educación no formal. Montevideo: Ed. Psicolibros, 2011

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Educación no formal**. Fundamentos para una política educativa. Montevideo: MEC, 2005

MORÁS, Luis; PUCCI, Francisco. Entre lo público y lo privado. **Políticas sociales y educación extra-escolar en Uruguay**. Montevideo: CIESU, Ed. TRILCE, 1995

NÚÑEZ, Violeta. **La educación en tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2002

_____. “Los profesionales de la educación más allá de la escuela: los retos de la educación a lo largo de toda la vida”. **Revista ENFOQUES**. Montevideo: MEC, 2010

PEREGALLI, Andrés. Pensar las ONGs más allá del contexto: aportes desde el campo curricular. In: MARTINIS, Pablo. (Comp.). **Pensar la escuela más allá del contexto**. Montevideo: Ed Psicolibros, 2006

REDONDO, Patricia. **Escuelas y pobreza**. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2004

URUGUAY, **Ley General de Educación n° 18.437**. MEC, IMPO, 2009 .

Sebastián Valdez Acosta

Licenciado en Ciencias de la Educación, FHCE-UdelaR.

Maestro de educación Común, IINN de Magisterio. Diplomado en Gestión de las instituciones educativas, FLACSO-Argentina.

Maestrando en Ciencias Humanas, Estudios Latinoamericanos, CEIL.

Docente contratado FHCE, iniciación a la investigación CSIC. Integrante del área técnica INEE, Instituto de Evaluación Educativa.

E-mail: valdezseba@gmail.com; svaldez@ineed.edu.uy.