

Aprendiendo desde la experiencia: relatos de una práctica didáctica inclusiva en la Educación No Formal uruguaya

Gisselle Tur Porres / gisselle.tur@unae.edu.ec

Docente-investigadora Universidad Nacional de Educación (UNAE)
Cuenca-Ecuador

Washington Ires Correa / waiestetica@hotmail.com

Investigador asociado a AGADU. Montevideo Uruguay
Cuenca-Ecuador



Recibido: 05-08-15 • Aceptado: 12-11-15

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia didáctica inclusiva en el ámbito de la educación no formal uruguaya, con el fin de enriquecer el debate acerca de los espacios de inclusión social en la oferta educativa y su abordaje. Para ello se exponen características generales del sistema educativo uruguayo, se define el concepto de Educación No Formal en ese contexto y el concepto de inclusión social. Asimismo, se presenta un diagnóstico de la población atendida, de la propuesta curricular y su adaptación luego de un proceso de reflexión en el aula, exponiendo resultados de la re-planificación curricular en la experiencia didáctica con los estudiantes y las familias.

Palabras clave: Educación No Formal, Emancipación, Inclusión Social, Capacitación, trabajo.

Learning from experience: narratives of an inclusive teaching practice in non formal uruguayan education

This paper presents an inclusive learning experience in the field of Uruguayan non-formal education to enrich the debate about social inclusion, educational provision and particular approaches to the field. For this sake, general characteristics of the Uruguayan education system are presented. In the latter context is also defined the concept of non-formal education and the one of social inclusion. Furthermore, the authors present a diagnosis of the population attending the courses, the proposed curriculum and its revision after reflecting it in the class group. Last, the results of the curricular planning review in this particular teaching experience with students and families are presented.

Keywords: Non-Formal Education, Emancipation, Social Inclusion, Training, Employment.

Abstract

1- Introducción¹

E

ste artículo es fruto de la experiencia y reflexión docente, resultado de un meticuloso trabajo de planificación y re-planificación constante. Tal mirada y evaluación tiene un sentido y direccionalidad del ser educador, desde el adentro institucional y desde las aulas. Por ende, el presente trabajo incita a una reflexión del proceso de adaptación curricular en una experiencia didáctica inclusiva para el fortalecimiento del sistema educativo.

Se aborda la metodología de trabajo en el aula de clases y la potenciación de las fortalezas del estudiantado, partiendo de sus capacidades y no de las carencias o debilidades. Dicho eje no es ajeno a la emancipación, entendiendo esta última como concepto fundamental en todo ámbito educativo, desde un ser y devenir autónomo. Si tomamos la palabra educación como concepto de derecho y deseamos una educación emancipadora y de calidad para todos, entonces debemos plantearnos objetivos orientados a tal fin y en todo nivel educativo, con las contextualizaciones pertinentes. La motivación y estimulación por parte de los docentes hacia los estudiantes son insuficientes si no están focalizadas hacia una emancipación del estudiantado; en especial, con estudiantes en estado crítico de vulnerabilidad social (Tur Porres, Wildemeersch y Simons, 2014).

2- Soportes legales y teóricos del contexto de la experiencia pedagógica

La institución en la que se enmarca la experiencia educativa inclusiva se llama Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP), institución pública coordinada por el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay (MEC). Los talleres experimentales están dirigidos a adolescentes y jóvenes de 15 a 20 años de edad que no estudian, no trabajan y no han finalizado la Educación Media Básica. Es pertinente destacar que la población atendida se encuentra en situación de vulnerabilidad socio-económica, sumándose el caso de estudiantes que asisten al centro mientras cursan medidas judiciales en privación de libertad o alternativas.

Antes de continuar con la contextualización de la institución y la experiencia didáctica en sí misma, presentaremos algunas características generales del sistema educativo uruguayo, definiremos el concepto de Educación No Formal en ese contexto y el concepto de inclusión social asociado a la población estudiantil que asiste al CECAP.

La Educación Formal refiere a la educación (pública o privada) que forma parte de un sistema consecutivo, académico, certificado y organizado que permite a los estudiantes obtener un diploma de acreditación (MEC, 2009). Por el contrario, el sistema no formal de educación consiste en aque-



llos cursos o programas que no forman parte de la enseñanza tradicional, pero que pueden ser complementarios a la Educación Formal. La Educación No Formal en la Ley Nacional de Educación 18.437, en su artículo 37 (MEC, 2009), se define como un aprendizaje continuado que se desarrolla fuera del sistema formal de educación para personas de cualquier edad. Los cursos o instituciones que forman parte de la Educación No Formal deben plantearse metas educativas y valores para el desarrollo social y la inclusión, por ejemplo, cursos orientados a la inclusión laboral, arte, tecnología, deportes, entre otros. Por eso, en Uruguay la educación no formal incluye cursos de alfabetización para adultos, programas de inclusión para jóvenes y adultos que han abandonado el sistema formal y cursos de especialización en el marco de la formación continua.

Respecto al término inclusión en el ámbito educativo uruguayo, éste se define como una educación para todos, entendiéndose incluir a personas con discapacidad o superdotación, diversidad cultural, lingüística, de género hasta personas con dificultades de acceso al conocimiento, en situación de vulnerabilidad social, económica o psicológica (Barcos, 2007).

Por lo antedicho, el CECAP al igual que otras instituciones de carácter educativo no formal, establece objetivos específicos en sus programas de inclusión social, educativa y laboral de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-económica, como son, favorecer la continuidad educativa, integración al sistema educativo formal o integración al mundo del trabajo².

Los talleres son dictados en períodos semestrales, a su ingreso los estudiantes pasan por un período inicial de redescubrimiento hasta decidirse por un taller específico, logrando su egreso en el tercer y cuarto semestre, siendo este último un requisito para aquellos estudiantes que necesiten reafirmar los conocimientos adquiridos. Todos los estudiantes durante su transcurso en la institución acceden a determinadas asignaturas como son matemáticas, idioma español, conocimientos básicos de inglés y apoyo de informática, además de los talleres experimentales (Construcción, Cuero, Gastronomía, Vestimenta, Carpintería, Peluquería).

De las premisas antes expuestas surge la necesidad de explorar la inclusión social educativa y laboral contextualizada. Esto exige un diagnóstico poblacional y propuesta curricular acorde, en un proceso de reflexión llevado a cabo en el aula y en los espacios de coordinación docente, con el objetivo de planificar y re-planificar la experiencia curricular y didáctica con una perspectiva emancipadora. De lo contrario la inclusión social deviene obsoleta, sin perspectiva de reflexión-crítica.

3- Motivación-problema que genera la experiencia pedagógica

3.1- Diagnóstico del contexto estudiantil en estado crítico de vulnerabilidad social

Teorizando la experiencia educativa de cara a la práctica, se pueden observar algunos elementos centrales que han formado parte del desafío. Al primer contacto con el grupo fue imposible evitar algunas preguntas emergentes: ¿Cómo trabajar con un número tan alto de estudiantes y lograr un trabajo individual y grupal? ¿Cómo lograr una pertenencia grupal existiendo la procedencia de distintos barrios (cantones rivales) y al mismo tiempo un manejo de códigos defensivos latentes? ¿Cómo desarrollar un punto en común socio/colectivo no basándose en su procedencia social?

No fue fácil; la población de estudiantes cómodamente duplicaba el número máximo ideal para trabajar (15 estudiantes, según los objetivos institucionales) y eso generaba varios inconvenientes, incrementaba la posibilidad de conflictos, dificultaba la comunicación entre el docente y el estudiante, la estimulación se obstaculizaba no solo por los espacios reducidos sino que además la falta de ventilación apropiada o calefacción de los espacios en invierno provocaba e incrementaba la impaciencia e incomodidad de los estudiantes. La falta de merienda o comedor estudiantil durante los primeros meses de clases generaban mucho malestar al igual que la falta de tickets para el transporte (ofertados como parte del servicio de beca). En definitiva, el estudiantado empezaba a perder el interés por su continuidad en la institución y

ello se observaba claramente en la deserción durante el transcurso de los semestres.

Al inicio de clases el malestar y la tensión grupal eran frecuentes, incluyendo disputas barriales que a menudo suscitaban agresiones físicas entre los estudiantes. Estas situaciones fueron tomadas en cuenta para la planificación de clase con objetivos concretos, debido a que en muchas oportunidades la propuesta o actividad podía desvanecerse por una disputa amorosa, el hurto de un celular o una pelea agendada para la hora de salida con chicos de otros talleres.

Durante el transcurso de los períodos también se podía observar un común denominador, el porcentaje alto de embarazos que se incrementaba en el aula a lo largo del semestre. En su mayoría las chicas tenían a cargo a sus hermanos más pequeños. Cuando se les preguntaba sobre su decisión de ser madres adolescentes, muchas respondían: “*al fin tengo algo mío*”. Con ese sentimiento de pertenencia en su respuesta, había otros factores latentes, desde la construcción de la propia identidad en la adolescencia, representaciones sociales, emociones y sentimientos encontrados entre lo que se espera del adolescente como futuro adulto y su propio deseo. Por tanto, la situación de embarazo adolescente, podemos decir que debe interpretarse de manera contextualizada.

Otro punto no menos importante era la comunicación directa por parte de algunos estudiantes con centros de drogas denominados “*bocas*”. A pesar de la prohibición de la ingesta de drogas dentro de la institución, ciertos jóvenes se las ingeniaban para el consumo e incluso su venta, ingresando bajo los efectos de sustancias psicoactivas o medicados. Cuando los estudiantes ingresaban drogados y actuaban de manera negativa dentro de la institución, se tomaba la resolución de enviarlos a su casa con previo llamado a su tutor o representante. Sin embargo, no eran evidentes las estrategias de prevención desde el instituto y la necesaria relación con la familia en este tema, para prevenir aquellos factores de riesgo que pueden fomentar y agudizar el abuso de sustancias (de drogas ilegales y legales, como son

estas últimas, alcohol, medicamentos, disolventes, entre otras) (Paula, 2012).

También había estudiantes que, a pesar de estar en el colectivo, se mantenían al margen y solo actuaban como observadores, los que se negaban a ser calificados como población vulnerable y asistían día a día con vocación y una esperanza de inclusión.

4- Narrativa de la experiencia y práctica pedagógica

4.1- Planificación

Las vivencias estudiantiles no fueron un obstáculo para el desarrollo y propósito educativo, por el contrario se planificó desde la potencialidad de los estudiantes para su emancipación. Tal compromiso fue asumido desde el inicio. Como punto de partida se caracterizó el contexto del centro educativo y la población a trabajar; a lo cual se adicionó una planificación general, que en la institución no existía hasta el momento. Se observó la necesidad de desarrollar un programa guía de referencia que sirviera como proyección para la formación, sin transformarse en una guía curricular específica para la acreditación de la formación, reconociendo las diferencias entre el ámbito formal y el no formal. El fundamento es muy claro y contundente, se debe establecer una metodología didáctica específica si se desea incluir a los estudiantes nuevamente al sistema educativo formal o laboral, como se plantea en los objetivos de la institución.

En la propuesta, se realizó un boceto de programa a tener en cuenta y posteriormente una planificación sin tener un modelo institucional referente. A modo de ejemplo, la planificación del primer semestre (re-descubrir) fue pensada con base teórica y práctica para lograr un primer acercamiento de los estudiantes a la propuesta; posteriormente ellos podrían elegir un taller experimental.

En este caso, se describe la experiencia del taller experimental de peluquería y cosmetología. La temática del taller se orientó a realizar lavados de cabeza, secados y *brushing* recto; con el objetivo de que el

adolescente comprenda y aplique dichas técnicas lo más acertadamente posible. Todo ello teniendo en cuenta el tiempo transcurrido en el taller y sus competencias adquiridas. La actividad estaría dada por una demostración: técnica apropiada para el lavado de cabeza, secado y *brushing* recto, luego los estudiantes aplicarían las técnicas expuestas. La evaluación sería en función de una autoevaluación por los propios estudiantes determinando la experiencia y transcurso del taller. Al igual que la planificación realizada con los primeros, segundos y terceros semestres, fue insuficiente. El diagnóstico y práctica indicaba que se debía re-planificar y adicionar un desarrollo del curso con base en la experiencia cotidiana, no bastaba con darles el conocimiento teórico y práctico de la cosmetología, si no que se debía proyectar tal acercamiento desde una visión más real y cotidiana a su mundo. Para luego sí desde ese punto de referencia partir al que ellos creían inalcanzable de acuerdo a su condición social. ¿Cómo enseñarle a un estudiante que arriba a la institución engrilletado, porque está cumpliendo medidas de privación de libertad, el mundo de la cosmetología y demostrarle las últimas tendencias a modo de ejemplo? ¿Cómo hablarle de ética a una estudiante que es abusada por su padrastro a diario? O ¿Cómo enaltecer el ánimo a los estudiantes que están esperando que llegue el lunes para al menos tener una comida al día porque el fin de semana no tienen qué comer? En fin han sido muchísimas las situaciones complejas que se han dado y siguen dándose. Sin embargo, nos permitimos el atrevimiento e iniciativa de acercarlos al mundo de la cosmetología no desde un mundo inalcanzable para ellos sino por el contrario, realizable y cercano a su realidad. Un acercamiento desde su rutina y aseo personal, desde los lugares que ellos ya conocían como son las peluquerías de su zona o desde el contacto con el peinado de su hermanita menor de edad antes de llevarla a la escuela. Desde allí se proyectó el afuera, o sea desde la peluquería de barrio a la peluquería de elite, desde el peinado de su hermanita a un peinado elaborado para novias, desde su cuidado personal integral a la ética profesional.

En resumen, el trabajo de re-planificación se basó en la educación problematizadora de Freire (2000 [1968]) y consistió en ir desde lo particular y cotidiano hacia un mundo externo, desconocido y considerado inalcanzable por la mayoría de los estudiantes debido a su exclusión social. Se incentivó la reflexión crítica que permitiera cuestionar(-se) sobre su situación de opresión asociada a la de vulnerabilidad social y qué significaba eso para ellos, su familia y la comunidad en general y cómo actuar de manera transformadora.

4.2-El proceso de re-planificación

A pesar de todas las dificultades existentes, se pudo restar fuerza a la tensión colectiva en favor de la dinámica educativa. El desafío fue tomado desde el planteamiento de algunos objetivos concretos a corto plazo relacionados a cada tema y a la característica de los estudiantes desde una postura de reflexión; observando que a pesar de todos los problemas que vivían los adolescentes, éstos tenían habilidades, una imaginación intacta y creatividad latente. La clave estaba en incentivarlas a través de las actividades o propuestas a desarrollar.

A veces se comenzaba con demostraciones prácticas y al mismo tiempo éstas se iban teorizando, otras veces la actividad se direccionaba desde la teoría hacia la práctica, y sin importar la técnica a desarrollar pronto comprendimos que lo importante para el estudiantado era una teorización aplicable y a su vez transformadora. En la educación no formal la teoría por sí sola carece de valor, los estudiantes en el taller querían trabajar y experimentar, ni siquiera resistían 10 minutos de teoría referente a la colorimetría aplicada.

Así pues de la confrontación con la experiencia surgen recursos inimaginables, pudiendo observar cómo determinadas actividades incentivaban más que otras, representando un desafío encontrar un punto común para desarrollar una socialización colectiva y que los estudiantes pudiesen expresar y comunicar sus ideas. Sobre todas las actividades prevalecieron las vivenciales, brindando una calidez particular al entorno y desarrollando una distensión en favor de la dinámica de grupo, la cual transcurría

en defensa de los tiempos de la propuesta. Durante el desarrollo de la re-planificación y adaptación de la metodología didáctica se observó cómo paulatinamente se fueron dando cambios importantes y cómo el poder reflexivo y de auto crítica comenzó a florecer. Algunos estudiantes comenzaban a marcarse objetivos algo impensables para ellos en un inicio y la propia emancipación de los jóvenes comenzó a destellar.

El lenguaje técnico propio de la profesión también tuvo su lugar y con él un advenimiento de un conocimiento más sólido de la profesión. El apoyo de material audiovisual como videos referentes al cuerpo humano, en especial la piel y sus anexos despertó el interés común e incluso surgieron diferentes propuestas de actividades durante los diagnósticos dentro del salón. Los estudiantes comenzaron a mostrarse más participativos y dispuestos a discutir con espíritu auto-crítico las actividades realizadas. Ello también motivó la iniciativa grupal como la creación de carteleras para exponer su trabajo, lo cual permitió el desarrollo de la creatividad.

A través del corte de cabello el estudiante comenzaba a perder el miedo, y con el aumento de su confianza comenzaban a crear sus propias tendencias. Lo mismo sucedió con el maquillaje artístico, el cual lograban plasmarlo primero en un boceto con lápiz, papel y colores, para luego transferirlo al rostro de sus pares. Esta actividad generaba risas, entusiasmo, compromiso, introspección y solidaridad al momento de decidir quién trabajaba primero. Lo mismo sucedía en las restantes actividades como la práctica de peinados, coloración, lavado y secado. Paulatinamente los estudiantes comenzaron a adquirir una pertenencia a la institución y denotaron que la falta en número y calidad de material adecuado no era impedimento para decaer en el pesimismo o desgano. Por consiguiente el mantenimiento, ordenamiento y cuidado del poco material existente fue realizado con esmero.

Cierto día se determinó el ordenamiento de los armarios con un orden alternativo de los estudiantes. Un medio para pautar un orden dentro del taller y proyectar un orden hacia sus hogares. Al principio la propuesta parecía algo ambiciosa porque la

resistencia fue total y las respuestas contundentes: *“profe, no limpiamos en nuestra casa y usted quiere que limpiemos acá. ¡Está loco!”* Sin embargo, pronto se vieron involucrados en las tareas de limpieza y los resultados no se hicieron esperar, algunos estudiantes se encargaban directamente de guardar e higienizar las herramientas de trabajo, sumándose algunos testimonios: *“en nuestras casas dicen que estamos siendo más ordenados”*. No faltaron los que por iniciativa propia tomaban la escoba y comenzaban a barrer todo el salón minutos antes de terminar la clase.

A esas alturas parecía oportuno hacer hincapié en el porqué de una correcta antisepsia y desinfección de los materiales, los estudiantes entendieron y comprendieron la importancia de dichos conocimientos y su aplicación en el transcurso de sus rutinas. En otras palabras mejoraron sus hábitos de higiene.

Desde el conocimiento adquirido en el manejo y precaución de accidentes con las herramientas eléctricas del taller, los estudiantes desarrollaron un sentido común a la hora de evitar accidentes en sus hogares; muchos de los cuales tienen instalaciones eléctricas muy precarias.

A través de la técnica del peinado con trenzas algunos estudiantes considerados por sí mismos incapaces de realizarlos por falta de manualidad o correcta motricidad, lograron desarrollar y plasmar excelentes trabajos, incluso participaron en muestras de CECAP trabajando frente a público invitado, y estamos haciendo referencia a estudiantes con muy baja auto estima.

También comenzaron a reducir los tiempos en el desarrollo de las técnicas aplicadas. Esto implicaba trabajar con mayor compromiso, entusiasmo, notándose un cambio desde lo actitudinal, pasando por el modo de recepción o la escucha hacia el otro, lo cual influía directamente en la buena dinámica del taller.

4.3-El despertar del cuerpo

Merleau-Ponty (1994) señala que el cuerpo es la manifestación del hombre y su presencia en el mundo, a través del cuerpo se concreta nuestro ser, nuestra experiencia en el mundo. Como se mencionó en la introducción, la edad de los jóvenes a los

cuales está dirigida la propuesta comprende desde los 15 a 20 años de edad. La observación frente a la rigidez corporal manifestada en la mayoría de los adolescentes fue llamativa, por lo que su cuerpo nos decía de su experiencia y presencia en el mundo. Su rigidez corporal implicaba movimientos muy limitados de rotación, flexión, extensión, circunducción y algunas combinaciones inexistentes. Muchos de los adolescentes implicados padecían de dolores de espalda, dolores agudos y crónicos de cuello/ hombros, dolores de cabeza entre otras limitaciones y padecimientos. Algunos de ellos apenas pasaban unos centímetros sus rodillas al realizar una flexión de columna, sin mencionar la fatiga corporal y presencia en varios de ellos de un estado de somnolencia constante. Algunas técnicas de sensibilización corporal y el masaje craneal en pares, fueron instrumentos indispensables y altamente enriquecedores en determinadas propuestas.

El desarrollo de la propiocepción como así una sensibilización desde el contacto, era algo totalmente nuevo y ajeno hasta el momento. De manera general, la propiocepción refiere a la percepción interna de nuestro cuerpo en dimensión y espacio, hace parte de una escucha y ver interno del cuerpo que permite atender su orientación, estabilidad y disposición en el espacio (Alexander, 1998). Al principio tales actividades fueron tomadas desde la resistencia, nerviosismo, timidez y risas. Existía una resistencia total a cualquier disciplina o ejercicio meramente físico. Por tanto se programaron varias actividades en las cuales se pudiera trabajar desde el contacto individual, grupal y el desarrollo de la propiocepción. Durante el proceso se apreciaba una relación inadecuada con sus cuerpos, podría decirse que en algunos casos existía disconformidad, en otros desprecio, sin faltar el sentimiento de total desinterés por la aceptación o no del mismo. Al explorar se permitieron vivenciar sus cuerpos; dejando al encuentro de la dinámica in-

dividual y grupal comportamientos de niños en cuerpos de grandes.

El vínculo psicofísico comenzó a fortalecerse y consideraron la opción de amarse con su cuerpo. Las técnicas empleadas fueron medios indispensables para tal objetivo; y un acercamiento y contacto con el otro no se hizo esperar. Por ejemplo, durante la práctica del masaje de cabeza se percibía un ambiente distendido, de respeto mutuo y cordial, permitiendo restar oposiciones entre los estudiantes. Esto se debió al contacto facilitador y generador de confianza: ya sea desde el receptor o el dador.

La práctica de técnicas de sensibilización corporal les brindó un punto de encuentro: el mirarse frente a frente, el contacto, la asistencia y cuidado hacia el otro, la escucha individual y grupal, el desarrollo sensorial como ser la ampliación de las percepciones de la piel. Además permitió mejorar notablemente el relacionamiento entre los estudiantes, desbloquear oposiciones a las propuestas, mejoró la dinámica de clase, aumentó el cuidado y ordenamiento de los materiales; la escucha y respeto hacia el otro y no menos importante, la adquisición de una mejor postura corporal como así también el cambio de humor. Los problemas propios se comenzaron a vivenciar desde una postura de encuentro y de resolución, tal cambio actitudinal permitió la apertura de un camino más despejado hacia el oficio en sí mismo. Si la proyección hubiese sido directamente desde el oficio el resultado era un rotundo fracaso.

4.4-Materiales y Métodos

4.4.1- Actividad 1

Como punto referencial se consideró incluir a los familiares o tutores en algunas actividades. Las mismas funcionaban como agente facilitador del proceso educativo con la importancia de fortalecer el vínculo familia, escuela y comunidad.

Tabla 1: Planificación de clase abierta con invitación a los padres y/o referentes de los estudiantes.

Objetivos:	A) Acercar a los padres de familia y/o referentes de los estudiantes a la propuesta CECAP.	B) Generar vínculos con la institución; apreciar cómo se desarrollan en el taller los estudiantes.
-------------------	--	--

Materiales:

- De apoyo didáctico: carteleras realizadas por los estudiantes.
- Para el acondicionamiento del salón (por ejemplo, manteles y plantas).
- Coordinación con taller de áreas verdes para adornar los espejos.
- Coordinación con taller gastronomía (café, golosinas y/o confites al cierre de la actividad)
- Coordinación con taller de plástica (suvenires).

Actividad:

- Manicuría con esmaltado fantasía (segundo semestre).
- Lavado de cabeza, *brushing*, uso de plancha y peinado en trenzas (tercer y cuarto semestre).

Evaluación:

Se realizó en conjunto con los familiares, tutores, talleristas, educadores transversales y los propios estudiantes. La asistencia fue acorde a lo esperado. Los familiares o tutores que se acercaron a la propuesta apreciaron el trabajo de los estudiantes de forma ordenada y participativa.

Cierre:

Entrega de suvenires e invitación de café, golosinas y/o confites.

4.4.2- Actividad 2

A consecuencia de la falta de materiales en el aula, se pensó una opción de trabajo con base en la denominada discriminación positiva, se separó a un pequeño grupo de estudiantes (con previa autorización) para la realización de una actividad específica. La idea: mejorar la calidad de la propuesta. Por tanto aquí se muestra un ejemplo de los tantos realizados:

Tabla 2: Planificación de clase de maquillaje social

Objetivo y actividades

Trabajar con un número reducido de estudiantes (máximo 10)

El porqué: el material disponible permitiría trabajar con dicho número de estudiantes, lo cual ayudaría a lograr una mayor motivación de los mismos.

La elección de los estudiantes: se tuvo en cuenta gustos por el maquillaje, capacidades o habilidades e inclinación natural por la profesión.

Objetivos principales:	A) Entender y comprender siete mecanismos accionadores que garantizan el éxito personal y profesional.	B) Abordar desde un aprendizaje práctico en el taller la limpieza superficial y diaria de la piel. Maquillaje social.
-------------------------------	--	---

Materiales:

- Leche limpiadora y/o solución desmaquilladora, solución tónica y humectante.
- Base, polvo traslúcido, sombras, delineador de ojos, cosmético de pestañas, delineador de labios, labiales, correctores y rubor.
- Cuencos de acero inoxidable, algodón y capas.
- Un aula adecuada para la tarea.
- Agua y toallas.

Actividad:

- Abordaje de los siete mecanismos teóricos de la limpieza de cutis y maquillaje.
- Breve reseña de funciones de los componentes de una limpieza diaria.
- Limpieza diaria (componente práctico).
- Maquillaje social matinal (componente práctico).

Evaluación:

Muy positiva, 9 de 10 estudiantes asistieron. En esta ocasión se trabajó desde la teoría a la práctica. Los mismos entendieron y comprendieron la teoría en tiempo y forma, lo cual permitió abordar la práctica sin tropiezos. Se logró despertar la motivación por el maquillaje como profesión, medio de emancipación y de confiabilidad (autoestima). Algunas estudiantes mencionaron: "el maquillaje formará parte de nuestras vidas porque nos hace sentir bien". Es importante valorar la construcción de la identidad adolescente desde su registro corporal, "cómo se ve a sí mismo" y "cómo los otros lo ven".

5- Resultados de la experiencia

5.1-La palabra y el contexto

Sin lugar a dudas en el ser humano la generación de conocimientos, valores y costumbres determinan una forma de actuar. El concepto de habitus de Bourdieu (1994) cobra importancia en este contexto, definido como un “*sistema de disposiciones duraderas y transponedoras*” (p.95) que son producidas por las condiciones particulares de una agrupación de clase social. Tales disposiciones tienen una relación directa con la corporeidad y la forma de ser y estar en el mundo.

Por tanto durante los cursos la atención estaba puesta a cómo motivar el conocimiento en contexto. Muchas veces en el aula todo parecía “normal” y de pronto se suscitaba una palabra inadecuada proveniente de algún estudiante; y bastaba solo una, para provocar un conflicto de agresión física el cual era necesario mediar. Esto implicaba muchas veces cambiar la dirección total de la actividad que se estaba realizando. Pronto se observó el gran poder de convocatoria de la práctica. Sin embargo, la intención nunca fue relegar la teoría a segundo plano, por el contrario, se abordó una teorización a través de la práctica permisible al desarrollo de las competencias y habilidades del estudiantado, sin descender la calidad del conocimiento, manteniendo una ética profesional, permitiendo durante el desarrollo de la propuesta descifrar los códigos de sus creencias, valores y costumbres sociales, pudiendo así desatar inhibiciones y aptitudes negativas que bloqueaban sus habilidades latentes.

La transformación positiva del uso de la palabra no fue un caso aislado durante todo el proceso educativo. Si bien tuvo muchos altibajos en cuanto al uso acalorado del tono, modalidades inadecuadas, expresiones ofensivas entre estudiantes y hacia el docente, las instancias de diálogo durante los talleres permitieron ir desarrollando una mejor vinculación humana, una transformación del uso de la palabra en beneficio del propio estudiante y hacia sus pares como también hacia el entorno institucional y familiar.

Parte fundamental de tal cometido fueron las actividades vivenciales y recreativas, como simulacros precisos, hechos negativos, positivos y en general cotidianos del salón de peluquería. Dichas actividades fueron decisivas a la hora de tomar conciencia del uso apropiado de la palabra de acuerdo al contexto. El estudiante inmerso en la situación se vio involucrado con las diferentes modalidades y propuestas del salón. Desde allí y sintiéndose identificados con el (buen/mal) trato y ética profesional, los estudiantes reflexionaron auto cuestionándose, lo cual determinó una reflexión ampliada y desde ella se logró una transformación: las situaciones que comprometían la ética profesional se teorizaron a través de la práctica por parte de los mismos estudiantes, siendo revertidas mediante el uso de la palabra y un contexto adecuado a cada situación u actividad.

La involucración, participación e identificación de los estudiantes en tales actividades les permitió darse cuenta de:

- La importancia del uso adecuado de la palabra de acuerdo al contexto sin necesidad de perder el uso de los propios códigos adolescentes con sus pares.
- Una conciencia más clara de la palabra como medio de comunicación.
- Mayor fluidez en el uso de la palabra y la comunicación.
- La integración de un lenguaje técnico propio de la profesión.

5.2-Imagen vs. Comunicación

¿Cuántas posibilidades tenemos frente a una primera entrevista de trabajo? ¿Cuál es nuestra primera carta de presentación? ¿La imagen personal y/o profesional juega algún rol importante en este punto? Estas preguntas fueron algunas de las que se incluyeron en el tema imagen personal y profesional. Uno de los objetivos planteados fue que a través de tal concepto, tomado como un medio más de comunicación, el estudiante pudiese lograr su inclusión desde conceptos integrados a su favor y desde allí fortalecerse en su vida laboral o social. Al igual que la palabra y su contexto, el uso de una imagen adecuada a cada

situación también amerita nuestra atención, lo cual no significa “dejar de ser” por usar un uniforme dentro del salón de belleza.

La comprensión de la imagen personal y/o profesional tuvo muchos obstáculos hasta llegar a ser comprendida. Al principio se le designaba como algo abstracto e impropio, luego y poco a poco se le asimiló como medio de comunicación profesional a tener en cuenta. Además la comprensión de la imagen como proyección y medio de comunicación comenzó a verse favorecida desde algunas entrevistas y salidas didácticas. La puesta en escena de diferentes salones y laboratorios de renombradas marcas internacionales dio un giro a la perspectiva que tenían los estudiantes. Muchos observaban con asombro cómo en cada salón y laboratorio proyectaba una imagen propia y de pertenencia con sus empleados, desde la simpatía de la recepcionista, pasando por el portero, como los uniformes de los empleados, el maquillaje personal, sus peinados, tendencias en los cortes de cabello, el juego de la colorimetría, de los productos y su relación con los uniformes, el ordenamiento de los mismos, la ambientación, el ordenamiento tiempo/ espacio, la disposición de las herramientas, etc.

Luego de muchos cuestionamientos acerca de la imagen personal y profesional, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de mejorar su higiene personal (lo cual implicó el mejor cuidado de la dentadura, aseo, vestimenta y peinados), esa reflexión acompañó el cuestionamiento de cómo cuidarse a sí mismo, no solo para incluirse socialmente a partir de un trabajo, sino cómo aceptarse y quererse, potenciando sus virtudes. Eso tuvo una implicación directa en el aumento de la autoestima. Además, se asimiló el concepto de imagen como medio de comunicación, proyección e inclusión sin necesidad de dejar de ser ellos mismos. Reflexionando sobre el trabajo de Merleau-Ponty (1994) en relación a la corporeidad, podemos decir que la experiencia de la imagen puede transformarse en un acto subjetivo, un acto de cuidado y atención hacia el propio cuerpo, concientizándonos del mismo.

6- Consideraciones y recomendaciones finales

A pesar de los constantes conflictos, contenidos fundamentalmente en las carencias socio-económicas y rivalidades barriales, durante los talleres se concentró la atención en las potencialidades de los estudiantes, al mismo tiempo, se observaba sus intereses y motivaciones para desarrollar un incentivo hacia el taller, y cambios actitudinales fundamentales desde el desarrollo personal a ser proyectados en su propia emancipación.

Los estudiantes que asisten al taller son estudiantes adolescentes con las mismas capacidades de los que habitan en los mejores barrios de Montevideo. La pequeña gran diferencia radica en que ellos nacieron sin las mismas oportunidades que los anteriores, lo cual determina en algunos un bloqueo en el desarrollo de sus capacidades innatas. Sin hacer diferencias educativas y partiendo del concepto de equidad de Rancière (1991 [1987]), asumiendo a los estudiantes con iguales capacidades de aprender, nos ajustamos a sus realidades, y desde ellas dirigimos el conocimiento para que los mismos se proyecten en el contenido de aprendizaje en el aula, sin diferenciaciones sociales que marcan el afuera.

Desde el inicio la recepción de los grupos frente al aprendizaje fue en muchos casos con resistencia, en muy pocos con inquietudes de ilustración y en varios con desinterés total hacia el taller sin obviar el uso coloquial de la palabra de forma permanente y en todos los contextos. Sin embargo, los cambios actitudinales se fueron dando gradualmente permitiendo mejorar la dinámica del taller y descender la deserción. Los estudiantes con casi total falta de motivación fueron encontrando su lugar de pertenencia al grupo, los de inquietudes ilustradas en varios casos llegaron a ser brillantes y los que en un principio ofrecían resistencia lograron acoplarse a la propuesta incluso proponiendo ideas; permitiendo el desbloqueo de algunas diferencias entre los adolescentes.

Existieron algunos casos particulares, en los cuales se dio una evolución plausible, destacándose la ca-

pacidad de resiliencia, estudiantes totalmente desinteresados terminaron integrados de manera muy participativa y auto proyectándose con objetivos a corto plazo.

En líneas generales, se destaca como logro el crecimiento personal y emancipación de los estudiantes acompañado de un muy buen proceso de aprendizaje. Su relación al taller se observó fortalecida, desarrollando un sentimiento de mayor confiabilidad; cabe acotar que, el trabajo de contención grupal en la mencionada propuesta difiere de otras a favor de los estudiantes.

Para finalizar marcó la confianza de varios actores vinculados a la enseñanza que día a día siembran un

granito de arena para que la emancipación e inclusión de los estudiantes en estado crítico de vulnerabilidad sea realizable. Muchos de ellos sacrifican la mayor parte de su tiempo libre e intentan trabajar desde la integración. Hemos sido testigos de que cuando tales experiencias multidisciplinares suceden, los resultados son notables.

El desafío sigue siendo aún perfeccionar la propuesta antes expuesta para lograr un proceso de aprendizaje significativo acorde al contexto social en que se está inmerso. La Educación No Formal puede ser una alternativa para muchos. Sin embargo y con base en la experiencia la educación es una sola, todas deberían ser emancipadoras e inclusivas, y ello es realizable.

Notas:

¹A lo largo del documento se hace uso de un lenguaje coeducativo e inclusivo con perspectiva de género.

²Este párrafo es extraído de la página oficial del MEC: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/1956/5/mecweb/pnet--cecap?contid=1690&3colid=584>

Referencias Bibliográficas

- Alexander, G. (1998). *La Eutonía: Un camino hacia la experiencia total del Cuerpo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barcos, R. (2007). "Inclusión educativa en el Uruguay. Avances y Límites". Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, 12- 14 de Septiembre, Buenos Aires, Argentina. UNESCO.
- Bourdieu, P. (1994). Structures, Habitus, Power: Basis for a Theory for Symbolic Power. En N. B. Dirks, G. Eley y S. B. Ortner (Eds.) *Culture/Power/History: A Reader in Contemporary Social Theory* (pp. 155-199). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. (M.B. Ramos, Traductor). Edición 30 Aniversario, trabajo original publicado en 1968. New York. London: Continuum.
- Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay (MEC). (2009). Ley Nacional de educación 18.437. Poder Legislativo. Disponible: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ed. Península.
- Paula, I. (2012). Problemas de salud mental en la adolescencia: vulnerabilidad, riesgo y oportunidad. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, Aprendizaje y Personalidad. Problemas y Soluciones en la Educación Secundaria* (pp. 165-205). Barcelona: Sello Editorial, SL.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant Schoolmaster. Five lessons in Intellectual Emancipation*. (K. Ross, Traductor). Trabajo original publicado en 1987. Stanford California: Stanford University Press.
- Tur Porres, G., Wildemeersch, D. y Simons, M. (2014). "Reflections on the emancipatory potential of vocational education and training practices: Freire and Rancière in dialogue", *Studies in Continuing Education Journal*, Routledge, Taylor and Francis group. DOI: 10.1080/0158037X.2014.904783.