



Tesis para obtener el Título de Magíster en Psicología y Educación

Autora: Lic. Daniela Fuhrman Fuentes

LAS POSIBILIDADES DEL VÍNCULO

Estudio cualitativo sobre el **vínculo educativo entre niños y educadores en programa extraescolar “Club de niños”**
gestión INAU en Montevideo.

Directora de Tesis: Prof. Adj. Mag Cecilia Marotta

Mayo de 2018
Montevideo, Uruguay

PÁGINA DE APROBACIÓN

Facultad de Psicología

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación.

Título: ***Las posibilidades del vínculo: estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores en programa extraescolar “Club De Niños” gestión Inau en Montevideo.***

Autora: **Daniela Fuhrman Fuentes**

Tutora: **Cecilia Marotta**

Carrera: **Maestría en Psicología Y Educación**

PUNTAJE; _____

TRIBUNAL

Profesora: _____
(Nombre y Firma)

Profesora: _____
(Nombre y Firma)

Profesora: _____
(Nombre y Firma)

FECHA: _____

Agradecimientos

A Javi, por su apoyo incondicional, sin el cual esta tesis no habría sido terminada y por hacer a su autora feliz.

A Lua, por sus enseñanzas de las cosas realmente importantes, y por ser una gran compañera de este equipo!

A Daphne, por su colaboración, aliento, y por ser otra gran compañera de este equipo!

A mi hermana de la vida, Galia, por la fuerza, por estar y compartirlo todo hace 35 años.

A mis amigas incondicionales por el apoyo de siempre.

A la mejor abuela y madre, por el acompañamiento y disposición incondicional.

A los hermanos y mejores tíos del mundo, por el apoyo y entretener a la sobri!

A Marcelo y Tatiana, infalibles compañerxs, hoy amigos, por los momentos compartidos, el sostén, la escucha y complicidad en este arduo camino académico que elegimos transitar juntos.

A mis queridas compañeras Etalcianas, Adriana, Ana y Tania, por el aguante en mis ausencias. Por la fuerza y empeño en hacer de éste, un pedacito de mundo un poquito más justo. A Carmen, y a Convivir, por el apoyo.

A Cecilia, mi Tutora, por lo aprendido, y por generar el grupo de co maestrandas!.

A Chiara, Noelia y Beatriz, divertido grupo de colegas, gracias por el ánimo e impulso.

A Mabela Ruiz, por su generosidad, disposición y apoyo.

A Fanny, mi maestra preferida.

A Muriel Presno, ex Directora de programa Clubes de Niños, INAU por su disposición y acompañamiento en el proceso de solicitud de aprobación de esta investigación y habilitación del trabajo de campo.

A las Directoras de los seis Clubes de niños de gestión directa INAU por su disposición a la realización de esta investigación es sus centros.

A las y los educadores que participaron de las entrevistas, por su disposición y apertura.

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo general analizar el vínculo educativo entre niños y educadores del Programa extraescolar “Club de niños”, gestionados por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, en la ciudad de Montevideo. Éstos son centros socioeducativos de atención diaria, promoción y protección de derechos de niños y adolescentes, que complementan la acción de la familia y de la escuela, en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de su calidad de vida.

Los objetivos específicos apuntan a identificar cómo conceptualizan los educadores el vínculo que construyen con los niños; analizar cómo los educadores conciben a los sujetos de su intervención; y a explorar los sentidos que les dan a sus prácticas educativas.

En concordancia con tales objetivos, se optó por una metodología cualitativa, utilizando la técnica de entrevista en profundidad y el análisis de contenido para el tratamiento de la información obtenida en las mismas.

Si bien la Educación no formal es objeto de reflexión teórica a nivel nacional, es escasa la producción referida a los vínculos que en ella se desarrollan. La tesis busca producir novedad en este sentido, aportando el análisis de las posibilidades del vínculo en programas extraescolares.

Los principales hallazgos del estudio muestran que el vínculo educativo entre los niños y los educadores está caracterizado por la escucha, contención, afecto, transmisión de contenidos culturales y educativos y la concepción del niño como sujeto de posibilidades. Se concluye que el vínculo educativo oficia como lazo que une a ambos sujetos, a través del cual, el educador desde su oficio, acompaña a los niños en su trayectoria educativa. Asimismo, los clubes de niños se vislumbran como propuestas educativas integrales y complementarias a la educación formal, siendo espacios valiosos para la niñez de nuestro país, ya que ofician, como un lazo con LO social, para los niños y sus familias.

Palabras clave: educación no formal, educación extraescolar, vínculo educativo, lazo social

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze the educational bond between children and educators of the "Club de niños" (children's clubs) out-of-school program, managed by the Institute for Children and Adolescents of Uruguay, in the city of Montevideo. These are socio-educational centers for daily care, promotion, and protection of the rights of children and adolescents, complementing the action of the family and the school on the education, socialization, development, upbringing, and improvement on the children's quality of life.

The specific objectives of this dissertation aim to identify how educators conceptualize the bond they build with children; analyze how the educators conceive the subjects of their intervention, and to explore the meanings that they give to their educational practices.

In accordance with these objectives, a qualitative methodology was chosen, using the in-depth interview technique and the content analysis for the treatment of the gathered information.

Although non-formal education is the subject of theoretical analysis at the national level, there is little production related to the bonds that are developed in it. This thesis seeks to produce novelty in this sense, providing an analysis of the possibilities of the bonds in extracurricular programs.

Findings of the study show the educational bond between children and educators is characterized by listening, containment, affection, the transmission of cultural and educational content and the conception of the child as a subject of possibilities. It is concluded that the educational bond serves as a link that unites both subjects, through which, the educator from his position, accompanies the children in their educational career. Likewise, the children's clubs are envisioned as integral and complementary educational proposal to formal education, being valuable spaces for our country's children, since they officiate, as a bond with the social web, for the children and their families.

Keywords: non-formal education, out-of-school education, educational bond, social bond

Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Fundamentación y antecedentes	10
1.1. Fundamentación	10
1.2. Antecedentes	15
1.2.1. La educación no formal: definición, alcances	15
1.2.2. Acerca de los vínculos	19
Capítulo 2. Problema de investigación	25
2.1. Acerca de la elección del problema de investigación	25
2.2. Objetivo general	27
2.3. Objetivos específicos	27
Capítulo 3. Contextualización	28
3.1. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)	28
3.2. El programa Clubes de Niños (CDN)	29
3.2.1. De sus objetivos	30
3.2.2. De los orígenes	31
3.2.3. De sus estrategias metodológicas generales	31
3.2.4. Del equipo de trabajo	32
3.2.5. Del cargo de instructor/educador	32
Capítulo 4. Marco conceptual	34
4.1. Sobre la educación	34
4.2. Sobre la educación y el psicoanálisis	38
4.3. Sobre la concepción de sujeto	39

4.3.1. Sujeto del inconsciente	40
4.3.2. Sujeto de la educación	41
4.3.3. Sujeto de posibilidades	41
4.4. Sobre la mirada	42
4.5. Sobre el vínculo	44
4.5.1. Del vínculo educativo	45
4.5.2. Del agente de la educación	47
4.6. Sobre los sentidos	49
4.6.1. De las prácticas educativas	49
4.7. Aportes conceptuales del psicoanálisis al vínculo educativo	51
4.7.1. Sobre los elementos transferenciales-contratransferenciales	52
4.7.2.. Sobre las identificaciones	53
Capítulo 5. Diseño metodológico	54
5.1. El método cualitativo	54
5.2. Opción muestral	54
5.3. Entrevistas en profundidad	58
5.4. Análisis de los datos: herramientas/método	58
a) Categoría: características del club	59
b) Categoría: El oficio del educador	60
c) Categoría: Concepción de los sujetos	60
d) Categoría: Vínculo niño-educador	61
5.5. Aspectos éticos	62

Capítulo 6. Hallazgos de la investigación; resultados y análisis	65
6.1. Características del club	65
6.1.1. De la contención y escucha	68
6.1.2. De los contenidos	70
6.1.3. De las interacciones con otros	72
6.1.4. De la co-responsabilidad con la familia	73
6.1.5. Del trabajo en red	75
6.2. El oficio de educador(a)	78
6.2.1. De los sentidos	79
6.2.2. De la visión del educador sobre sus prácticas educativas	83
6.2.3. Del vínculo entre educadores	87
6.3. Concepción sobre los niños	89
6.4. Vínculo niño-educador	92
6.4.1. De las emociones	93
6.4.2. Del involucramiento	94
6.4.3. De los fenómenos inconscientes	96
6.4.4. De las posibilidades del vínculo	98
6.4.5. Del vínculo educativo	100
6.4.6. De los límites	102
Capítulo 7. Conclusiones	105
8. Referencias bibliográficas	110
9. Anexo	116

Introducción

Esta tesis se ubica en el campo de estudios sobre educación, específicamente en el ámbito de la *educación no formal* (ENF). En este marco, se hace foco en los vínculos que se desarrollan entre educadores y niños dentro del programa Clubes de Niños (CDN) y desde la perspectiva de los educadores. La ENF es objeto de reflexión teórica y de investigaciones a nivel nacional, pero es escasa la producción académica referida a los vínculos educativos que dentro de este ámbito se desarrollan. En ese sentido, esta tesis resulta novedosa, por un lado, al aportar a ese espacio vacío relativo a la conceptualización y análisis de las posibilidades del vínculo educativo en programas educativos extraescolares, desde los aportes del psicoanálisis a la educación; por otro lado, al dar a conocer las opiniones de los educadores sobre sus prácticas educativas, poniendo el foco sobre los sentidos que le otorgan a su oficio.

Esta producción está diagramada en siete capítulos.

El capítulo 1 refiere a la fundamentación y antecedentes. Se presenta el estado del arte relativo a la temática de la ENF en el medio español, regional y en nuestro país. En lo relativo al vínculo educativo en el ámbito de la ENF, al ser escasa la producción específica, se presentan investigaciones realizadas en la educación formal, ya que se entiende que estas aportan igualmente al problema de investigación de la tesis. Se toman antecedentes producidos a nivel internacional, regional y nacional.

En el capítulo 2 se plantea cuáles fueron los puntos de partida de esta investigación y cómo, a lo largo del proceso, el problema se fue construyendo y deconstruyendo en función del ingreso al campo y de la inclusión de nueva bibliografía; también tuvo su incidencia un cambio en el ámbito laboral de la investigadora. Todo ello permitió mantener algunas preguntas a lo largo del camino, desechar otras y generar nuevas interrogantes. En este capítulo se plantean los objetivos —general y específicos— que orientaron la investigación.

El capítulo 3 está dedicado a la contextualización del programa CDN a cargo del INAU, organismo que lo ejecuta. Se presenta brevemente esta institución en tanto organismo rector en materia de políticas de protección de la niñez y la adolescencia en nuestro país. Sobre el CDN, se realiza una descripción del programa en cuanto a sus objetivos, orígenes, estrategias metodológicas generales y conformación de su equipo de trabajo. Se pone el foco en el cargo de educador, denominado «instructor», problematizando esta definición. Por último, se plantea

que sobre la noción específica de *vínculo educativo*, en los documentos estudiados no se ha encontrado referencia a ella.

En el capítulo 4 se presenta el marco conceptual que orienta esta tesis. Se realiza una articulación entre el psicoanálisis y la educación a través de diferentes autores. Sobre la educación en general, desde su perspectiva social y política, se toman como referencias los aportes de Graciela Frigerio, Pablo Martinis y Violeta Núñez. Se conceptualiza la educación extraescolar como ámbito educativo complementario al formal, el cual se encuentra en desarrollo en nuestro país. En este capítulo se trabaja la noción de vínculo educativo desde los postulados de Núñez. La articulación teórica permite realizar aportes desde el psicoanálisis a la educación, lo cual nutre la problematización y el análisis de esta producción.

El capítulo 5 detalla el diseño metodológico implementado en este estudio. El método seleccionado es el cualitativo, utilizando la herramienta de entrevista en profundidad. La población participante estuvo constituida por diez educadores pertenecientes a los seis CDN de gestión directa del INAU en Montevideo. Al estar el foco de la investigación puesto en conocer las opiniones de los educadores, se apuntó a la construcción de una muestra lo suficientemente heterogénea que diera cuenta de la diversidad de realidades, perspectivas y sentidos que los participantes le otorgan al objeto de estudio: el vínculo educativo. Para el análisis de los datos se utilizó el software MAXQDA y se generaron cuatro categorías, en función de la información recabada en las entrevistas: las características del CDN; el oficio del educador; la concepción de los sujetos, y la categoría relativa al vínculo educativo. Ello permitió realizar un análisis coherente y ordenado, teniendo como telón de fondo el abordaje de los objetivos y las preguntas de investigación que originaron este estudio.

En el capítulo 6 se presentan los hallazgos, planteando los resultados juntos al análisis. Se realiza una articulación de los relatos de los educadores con los aportes teóricos desde ambas disciplinas, psicología y educación.

El capítulo 7 está destinado a las conclusiones a las que se arriba al finalizar el estudio. Se esbozan algunas posibles recomendaciones para los equipos de los CDN. Se finaliza dejando planteadas posibles líneas de interés para futuras investigaciones.

Capítulo 1. Fundamentación y antecedentes

1.1. Fundamentación

Esta tesis se ubica en el campo de estudios sobre educación, específicamente en el ámbito de la educación no formal (en adelante, ENF). En este marco, se hace foco en los vínculos que se desarrollan entre educadores y niños dentro del programa Club de Niños (en adelante, CDN). Se entiende que esta tesis contribuye a este campo de conocimiento referido a los vínculos educativos en la ENF, campo que se encuentra en desarrollo en nuestro país.

La nominación de ENF, como espacio propio dentro de la educación en general, surge a fines de la década del 60. El contexto de su surgimiento, a nivel internacional (Trilla, 2009), estuvo relacionado con importantes factores de cambio sociales, económicos, culturales y tecnológicos que generaron necesidades educativas nuevas, y el tener que asumir que estas no eran posibles de abordar solamente desde lo escolar. Entre algunos de dichos factores de cambio resaltan: la inclusión al sistema educativo de sectores sociales históricamente excluidos; cambios en el mundo del trabajo que exigen mano de obra capacitada; nuevas estructuras familiares y en la vida cotidiana que dejan en evidencia la necesidad de que funciones educativas (antes a cargo de dichas estructuras), necesiten ahora nuevas instituciones y medios educativos para asumirlas. Asimismo, una mayor conciencia social que exige la necesidad de implementar acciones educativas en la población excluida, en pos de lograr una mayor justicia social. Este contexto constituye lo que Trilla (2009) denomina un «caldo de cultivo» para la proliferación de inéditos espacios educativos por fuera de la escuela. De la mano de ello, surgía también un cierto cambio en el discurso pedagógico para lograr legitimar e integrar tales espacios; en ese sentido, la escuela queda situada en su imposibilidad de seguir siendo la panacea de la educación que pueda dar respuesta a todos dichos requerimientos. Es en ese contexto que varios países y organismos internacionales se empiezan a ocupar de la situación de la educación. Entre ellos, a pedido de la Unesco, Philip. H. Coombs (1968) realiza un informe sobre *La crisis mundial de la educación*. Este texto puso énfasis en la necesidad de desarrollar medios educativos diferenciados a los escolares, y trajo al centro de la discusión la distinción entre *educación formal*, *educación no formal* y *educación informal*. El trabajo de

Coombs plantea la necesidad de realizar determinados cambios en la educación formal, reconociendo las dificultades del tradicional sistema educativo para cumplir con sus funciones en relación a toda la sociedad, las cuales podrían ser abordadas a través de la valoración de otros ámbitos educativos más allá del formal.

Martinis (2011) señala que en América Latina hubo un amplio reconocimiento de esta perspectiva. Una de las formas de reflexionar sobre la educación, propiamente latinoamericana, fue desde la denominada *educación popular*, la cual puso énfasis en comprender las desigualdades sociales, que están en la base del fenómeno de la crisis del sistema educativo moderno. Desde esta concepción se plantea que la referida crisis se constituye particularmente como tal en relación a aquellos sujetos miembros de los sectores más populares, por lo cual cumple además una función política. Con base en ello, la educación popular, entre otras cosas, pretende intervenir en las desigualdades que produce el sistema educativo en su funcionamiento, por medio de acciones que tiendan a generar procesos transformadores que incluyan la voz de esos sectores más afectados por dicha lógica.

En nuestro país, la educación popular y la ENF comienzan a desarrollarse y adquirir presencia en el amplio espectro del campo de la educación. Siguiendo el planteo de Martinis (2011), a ello se suma otra perspectiva teórica desde la cual se ha ido constituyendo el espacio de educación extraescolar: la llamada *educación social*. Esta corriente surgió vinculada sobre todo al órgano administrativo rector en materia de políticas de niñez y adolescencia, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay —INAU; Instituto Nacional del Menor (INAME) en la década de los 80 y 90; INAU a partir del 2004—, a través de la formación terciaria, llamada justamente educación social. Como plantea Martinis, será esta nueva perspectiva, transmitida desde dicha formación, la que dará relevancia a las acciones educativas más allá de la escuela. En función de este contexto es que se va desarrollando la constitución de todo un campo educativo que incluye los ámbitos extraescolares como espacios diferenciados y complementarios a la educación formal.

Se podría decir sobre este recorrido, que parecería estar ligado a una preocupación política, que plantea desafíos epistémicos para la educación y para las instituciones tradicionales.

Esta tesis se centrará en el terreno específico de la ENF, apuntando a contribuir a la reflexión sobre él; en particular, en lo referido a los vínculos entre los niños y los educadores que en él

se desarrollan, aspecto particular sobre el cual es escasa la producción académica en nuestro país.

Al mismo tiempo que la educación social adquiere legitimidad institucional en la formación de educadores sociales, en el año 2008, el Estado uruguayo reconoce a la ENF, en la Ley General de Educación, N.º 18.437. En su artículo 37, la ley establece:

La ENF, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, 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 N.º 18.437, 2008)

Resulta interesante dejar planteado que aun estando definido este ámbito como «educación no formal» desde la Ley de Educación, igualmente su nominación es objeto de críticas y revisiones desde la academia dada su definición por la negativa, no estando laudada su conceptualización. Varios autores, desde diferentes latitudes (Trilla, 2004; Sirvent, 2006; Smitter, 2006; Martinis, 2010), se han abocado a la revisión del concepto de «no formal». Las producciones coinciden en la importancia de concebir este ámbito desde lo que sí es, es decir, como espacio educativo integral, complementario al formal.

En nuestro país es referencia para esta temática la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar), desde su espacio de investigación sobre políticas de ENF, donde se realiza una importante producción de conocimientos en base a diferentes investigaciones en la temática. En lo referido a la nominación de este ámbito, el Dr. Pablo Martinis (2006), hace referencia a las prácticas educativas «extraescolares», nominación a la cual adherimos, ya que resulta un término más fértil que el de ENF. Sin embargo, parecería aún no estar laudada la definición, ya que igualmente dicho término mantiene la referencia a lo escolar para su definición.

En cuanto a los contenidos y desarrollos sobre este ámbito, un estudio también implementado desde FHCE coordinado por el investigador Martinis (2010) sobre «el desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay 1985-2007» identifica más de 450 experiencias educativas en la zona metropolitana de Montevideo que abarcan a diferentes franjas etarias. El trabajo señala el rol de las instituciones de educación extraescolar en la gestión de políticas sociales y

educativas, lo cual arroja luz sobre las nuevas formas de relación entre el Estado y la sociedad civil. La investigación concluye que la expansión del desarrollo de la educación extraescolar hace pensar en «el papel que la misma juega en los procesos de reproducción de las situaciones de pobreza como en la posibilidad de generar experiencias pedagógicas alternativas» (Martinis, 2010, p. 80). En ese sentido, este ámbito educativo plantea la concepción de la persona como sujeto de derecho, poseedor de múltiples capacidades y potencialidades, las cuales se apuntan a promover y desarrollar, aportando a su asunción como sujeto de la educación.

En consonancia con lo anterior, la educadora e investigadora argentina Graciela Frigerio (2011) plantea que las propuestas educativas deben estar pensadas en función de aquellos para quienes están dirigidas. Es así que será responsabilidad del Estado la creación de políticas sociales y educativas que apunten a la igualdad en el acceso a la educación y a la integración social, mitigando la brecha social existente en la sociedad. Por otra parte, la autora plantea que será necesario revisar las micro prácticas que se desarrollan en la cotidianeidad de los proyectos y programas, atendiendo no solamente a los destinatarios en tanto sujetos aislados, sino también como seres en relación con otros, afectados por los contextos sociohistóricos de la época. En este sentido, el problema de investigación de la tesis puede entenderse en tanto revisión de las micro prácticas que se desarrollan en los vínculos que se construyen y reconstruyen cotidianamente en los Clubes de Niños.

En función de lo antedicho, se podría pensar que uno de los caminos hacia la educación para todos se daría a través de la implementación de programas educativos extraescolares, destinados a diferentes poblaciones, que tengan por objetivo repensar lo educativo en términos de inclusión social (Martinis, 2011).

En este punto la tesis busca develar algunos de los sentidos que adquieren los vínculos en los programas extraescolares, y las potencialidades y límites que estos adquieren; poniendo el foco en el programa extraescolar CDN, el cual atiende a más de 10.000 niños en todo el país. Este estudio solo referirá a los centros localizados en Montevideo y gestionados por el INAU. Se parte de una caracterización de la propuesta de los Clubes, para dar cuenta de los vínculos que allí se desarrollan entre los niños y los educadores en particular. Estos vínculos suponen una singularidad; tendrán características propias, dadas por el mismo contexto educativo no formal y las prácticas educativas que así lo habilitan.

Se entiende la noción de vínculo como un proceso (Larroca, 2009) que se construye entre dos o más sujetos y es constructor de subjetividad. Al decir de Violeta Núñez (2003), la noción de vínculo refiere a un proceso que implica un tiempo, un devenir y una construcción. El asistir a un programa extraescolar de este tipo, cumple un rol fundamental en la vida de los niños. Estos llegan con determinadas vivencias, formas de vincularse con los otros y una concepción particular de sí mismos, fruto de las «miradas» recibidas por los adultos referentes y determinadas por su propia historia, todo lo cual será productor de su subjetividad. Resulta interesante analizar qué papel cumplen en la sociedad uruguaya actual este tipo de programas y, en función de ello, cómo juegan las miradas mutuas entre niños y educadores en la construcción del vínculo educativo; cómo operan las transferencias y contratransferencias enmarcadas en ese vínculo particular; cuáles son los sentidos que dan a sus prácticas educativas los educadores.

El abordaje de estas cuestiones permitirá vislumbrar parte del complejo entramado entre la educación extraescolar y la niñez, desde los aportes de la psicología. Esa singularidad, especificidad, de la ENF que se visualiza en dicho programa merece ser analizada habilitando la reflexión sobre lo «sabido no pensado» (Bollas, 1991), en relación a la noción de vínculo educativo. En ese sentido, si bien la ENF es objeto de reflexión teórica y de investigaciones a nivel nacional, es escasa la referencia a los vínculos que se generan en estos espacios entre adultos, niños y adolescentes. Es aquí donde esta tesis pretende aportar, en ese espacio vacío relativo a la conceptualización y análisis de dicho vínculo educativo, poniendo el foco en las posibilidades del vínculo. aportar a la reflexión de los educadores sobre sus propias prácticas educativas, a través de una mirada integradora que contribuya al análisis del vínculo como productor de subjetividad. Enmarcada esta tesis en la Maestría de Psicología y Educación (Udelar), se apunta al diálogo entre ambas disciplinas, aportando desde la psicología a la educación, y en particular, al desarrollo conceptual de la temática del vínculo educativo en el ámbito de la ENF, espacio de conocimiento que se encuentra en pleno desarrollo en nuestro país, en el camino «hacia una educación sin apellidos» (Ubal, Varón, Martinis, 2011).

1.2. Antecedentes

La búsqueda de antecedentes se orientó, en primer lugar, a las producciones e investigaciones en relación a la temática de la ENF. Como resultado, se ubicaron autores en el medio español, regional y de nuestro país. En segundo lugar, se buscaron trabajos que abordan específicamente la problematización del vínculo educativo en el ámbito de la ENF. No obstante esto, se encontró escasa producción al respecto, por lo que se presentarán investigaciones realizadas en la educación formal, ya que se entiende que igualmente aportan en relación al problema de investigación de la tesis.

1.2.1. La educación no formal: definición, alcances

Dentro de las **producciones internacionales**, es referencia en la temática el pedagogo español Jaume Trilla. En un artículo publicado en 2004, el autor hace un recorrido en el cual da cuenta de los orígenes de esta denominación, señalando la necesidad de la pedagogía por nominar los ámbitos educativos existentes y el planteo acerca de la «educación permanente» (Trilla, 2004) para referirse a instituciones, medios y recursos educativos no formales. Este concepto engloba la idea de que los sujetos pueden aprender siempre, es decir, a lo largo de toda la vida. El autor plantea que de ser así, se necesitarán entonces variados recursos educativos, más allá de los escolares. En ese sentido, define a la ENF como

el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado. (Trilla, 2004, p. 24)

Es decir, la ENF se desarrolla mediante procesos que se diferencian de los característicos de la escuela, en tanto sistema educativo reglado. En sus producciones toma como referencia los diferentes tipos de educación propuestos por Philip H. Coombs (1968) a saber: educación *formal*, *no formal* e *informal*. La primera de estas, «comprendida en el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad»; la no formal, como «toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada

fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños»; y la informal, como «proceso que dura toda la vida, y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente» (Coombs, 1985, citado en Trilla, 2009, p.12).

Trilla (2009) profundizará en la ENF proponiendo criterios para definir su especificidad: un criterio metodológico (relativo a los procedimientos e instancias) y un criterio estructural (estructura educativa graduada). Es este último el que diferencia más claramente a los diferentes ámbitos, dado que la ENF no es un método ni una metodología, sino que en ella se puede utilizar cualquier metodología educativa. Concluye el autor planteando que en base a lo complejo del universo educativo, es deseable la interrelación entre los tipos de educación, con el horizonte en un sistema de educación que acreciente la complementariedad, la coordinación y la permeabilidad, tendiendo puentes entre dichos ámbitos. Se trata de un escenario en el cual lo importante debería ser la calidad y pertinencia personal y social del aprendizaje, configurando un sistema que facilite a cada individuo el trazado de su propio camino de acuerdo a sus intereses, necesidades y su propia realidad. Para ello, propone que el sistema educativo sea «abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos», el que solo podrá ser tal «si incorpora realmente a lo no formal, y tiene presente y valora lo informal» (Trilla, 2009, p.127).

En la búsqueda del conocimiento producido **en la región**, se encuentran los aportes de María Teresa Sirvent et al (2006), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes a partir de una revisión del concepto de ENF; plantean que la relevancia de este campo estuvo dada por permitir nombrar una variada área de experiencias y prácticas educativas «más allá de la escuela». Los autores realizan una crítica al ámbito de la ENF por considerarlo reproductor de la injusticia y la discriminación propios del sistema educativo formal. Asimismo, critica la definición desde la negativa —«no» formal—, ya que instala una desvalorización, una negatividad de las prácticas educativas que en dicho ámbito se desarrollan, y corre el riesgo de encubrir así una educación de segunda calidad para los más pobres, o para «justificar el debilitamiento de la responsabilidad del estado en asegurar el derecho de todos a la educación» (Sirvent et al., 2006, p.4). Concluyen en la importancia de una concepción integral de lo educativo.

Otra referencia de lo producido en América Latina se toma de la autora venezolana Yajahira Smitter (2006), quien parte de la ley orgánica de educación de su país (1980) para definir a la ENF como

la acción educativa que se realiza en diferentes campos, tanto en el marco escolar como extraescolar, y es en este último donde se inserta la educación no formal; ambos deben contribuir a la formación permanente del individuo [...]. (Smitter, 2006, p. 242)

La autora hace foco en la importancia de la acción conjunta de ambos campos, el formal y el no formal, coordinada y complementaria, ya que ambos comparten la intencionalidad educativa. A través de esta complementariedad y en conjunto con los otros elementos del sistema educativo, será posible responder a las necesidades humanas y al desarrollo de la convivencia democrática. Colaborando de esta manera en la formación de ciudadanos para que sean actores sociales con participación activa y transformadora en la sociedad. La autora concluye que «la práctica educativa no formal representa una alternativa viable de atención a necesidades específicas; por lo tanto, debe insertarse dentro del marco global del universo educativo» (Smitter, 2006, p.55).

Resulta interesante cómo estas tres referencias, tomadas de España, Argentina y Venezuela, tienen puntos en común, tales como la importancia de la concepción integral de lo educativo; al decir de Trilla (2009), tendiendo puentes entre las experiencias más allá, es decir, los espacios extraescolares que puntualiza Smitter (2006) y el sistema educativo formal. Los autores coinciden en la necesidad de dicha mirada integradora de lo educativo en pos de una mejor calidad de la educación que tenga en su centro al sujeto de la educación.

A nivel nacional, en el año 2005, con la asunción del primer gobierno progresista, se promueve la discusión acerca de temas vinculados a la educación en un sentido amplio. El entonces director de Educación, Luis Garibaldi (2009), planteaba la importancia de considerar un concepto de educación amplio que abarcara la educación desde el nacimiento hasta la vida adulta. Tomando en cuenta la educación escolarizada, pero también otras modalidades con intencionalidad educativa que buscan atender necesidades educativas fuera del ámbito escolar. En función de ello, desde la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se crea el Área de Educación No Formal. En ese marco se constituyen grupos de trabajo para

la elaboración de propuestas educativas, con la participación de la FHCE. De esos intercambios surge el documento titulado *Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa* (MEC, 2009). En él se define a la ENF como ámbito específico dentro de la educación que implicará roles, vínculos, objetivos determinados y diferenciados de la educación formal. Resulta interesante resaltar que la definición de ENF desde la cual se posicionan en dicho documento es tomada del pedagogo español Jaume Trilla, la cual fue citada como referencia anteriormente. En esta producción se toman experiencias, trabajos e investigaciones realizadas por diferentes actores, autores e instituciones de nuestro país sobre la temática, lo que da cuenta de «la necesidad de profundizar en la investigación educativa en esta área educativa no formal, aún poco explorada por la academia en el país» (Garibali, 2009, p.5). También se demuestra la posibilidad de articular los espacios de elaboración de políticas educativas con aquellos donde se produce conocimiento académico.

Otro referente clave a nivel nacional y en los procesos reseñados anteriormente es el licenciado Jorge Camors, quien participó activamente en los primeros desarrollos institucionales de la educación social en el marco del Centro de Formación y Estudios (Cenfores, INAU) y desde el propio ministerio público. Camors plantea que la ENF

puede significar la construcción de escenarios diferentes y más a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social. (Camors, 2006, p. 5)

Siguiendo una cronología de los hechos e investigaciones relevadas en Uruguay luego de la asunción del gobierno progresista, es menester mencionar que a nivel parlamentario, se aprueba en 2008 la Ley General de Educación (N.º 18.437), en la cual se dedica un capítulo específico a la ENF, el que plantea:

La ENF, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, 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 N.º 18.437, 2008)

Continuando con los antecedentes a nivel nacional, como ya se señaló anteriormente, son de referencia los trabajos de Pablo Martinis, quien concuerda con otros autores (Smutter, 2006) en «trascender la dicotomía educación formal educación no formal, habilitando la posibilidad de concebir formas de articulación entre prácticas educativas escolares y extraescolares» (Martinis, 2011, p.61). En un artículo publicado en 2011 sobre la articulación de las ofertas educativas (formal y no formal) en nuestro país, plantea la necesidad de ampliar la conceptualización de educación, favoreciendo la articulación entre ambos ámbitos. En ese sentido, concluye que

«resulta fundamental asegurar trayectorias educativas diversas que, incorporando ambos ámbitos, provean a los sujetos de experiencias educativas que tengan formas efectivas de reconocimiento en términos de acreditación. No se trata de negar la centralidad de la escuela como instancia educativa fundamental, sino de entender que garantizar una educación de calidad supone sumar esfuerzos desde diversos espacios educativos por los que transitan los sujetos» (Martinis 2011, p. 61).

Se podría agregar a esta noción que la referida acreditación alude principalmente a la población adolescente, quien puede realizar un tránsito educativo en el ámbito no formal, dentro del cual algunos programas (el Centro de Capacitación y Producción, CECAP, por ejemplo) no son reconocidos en términos de acreditación. En el caso de la niñez, y las propuestas educativas extraescolares con las que cuenta, se apunta, entre otros objetivos, al acompañamiento al tránsito educativo escolar, apuntalando al niño y su familia en la permanencia y sostenimiento del proceso en la educación formal.

1.2.2. Acerca de los vínculos

En cuanto al abordaje específico de los vínculos entre niños y educadores en la ENF, como se mencionó anteriormente, se ha encontrado escasa producción específica en dicho ámbito. Por esa razón, se presentan investigaciones realizadas en la educación formal que, se entiende, aportan en relación al problema de investigación de la tesis.

A nivel **internacional**, se toma como antecedente fundamental la producción de Violeta Núñez (2003, 2007), referente principal en el campo de la pedagogía social. La autora, en base a los postulados Herbartianos, explica el *trabajo educativo* en términos de la interrelación de un

sujeto de la educación (niño) y un agente de la educación (educador), mediatizados por los contenidos de la educación. En palabras de Núñez (2003, pp. 38-39),

el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca. [...] El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por venir [...], si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas.

Esta definición resulta interesante, ya que plantea al vínculo como una construcción donde hay algo que, por un lado, une y sostiene, pero que también da movimiento y libertad para lanzarse a lo nuevo. Podría pensarse esa unión en tanto «atadura», dirá la autora, lo que define a ese vínculo educativo como un vínculo que puede generar uniones en tanto ataduras que sostienen y habilitan al desafío del porvenir.

Otra referente en esta temática que se mencionó en la fundamentación es la educadora e investigadora argentina, Graciela Frigerio, quien a propósito de la noción de vínculo educativo, plantea que «el maestro desafía los destinos de fracaso para decir: “¡Puedes! Puedes ver, puedes sentir, puedes pensar, puedes querer, puedes hacer”. Es su oferta la que crea la demanda; es su apuesta sin condición la que emancipa; es el carácter gratuito de la enseñanza y de su intento lo que contribuye a que otro piense» (Frigerio, 2003, p. 271). Esta propuesta es de carácter habilitador de procesos, pero no garante de que por más que la disposición esté, los resultados vayan a alcanzarse, por depender de tantos otros factores ajenos a ella. Desde este postulado, se podría pensar al vínculo como posiblemente emancipador, que invita a un encuentro de miradas alumno-docente, niño-educador, donde el agente le transmite al sujeto la idea de que sí puede, de que es capaz de alcanzar aquello que está en su horizonte de posibilidades. De aceptar ambos, ese desafío mutuo, habrá un sujeto de la educación y un agente de la educación, ambos posiblemente transformados. Claro que el resultado dependerá de esos sujetos en particular y del momento en particular que los encuentre, donde si bien el educador/maestro podrá proponer, mostrar e invitar, luego hay un punto donde, justamente por ser otro diferente, el sujeto que lo recibe podrá aceptar la invitación, podrá desplegar todas sus posibilidades, o no. Pero la propuesta debe ser hecha.

Por su parte, una producción venezolana realizada por Ángel Sanabria (2007) titulada “Vínculo educativo, apuestas y paradojas: el deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso

universitario”, retoma los postulados de Violeta Núñez (2003) y la idea de discurso planteada por Lacan. El texto refiere a que el vínculo educativo supone abordar el acto de enseñanza como un fenómeno de *discurso*, entendiendo «discurso» en el sentido de lazo social fundado en el lenguaje. En palabras de Sanabria (2007, p. 7), «el acto educativo como discurso supone el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del sujeto». Esta definición muestra ambos lados, donde oferta y demanda se construyen y reconstruyen mutuamente. Este lazo social es lo que conceptualiza como *vínculo educativo*. El autor concluye planteando

repensar el espacio escolar y el discurso pedagógico a partir de los nuevos sentidos que adquiere hoy por hoy la tarea esencial de toda educación, que no es otra que la de tender puentes que enlacen al sujeto con la amplitud del mundo, su actualidad y sus exigencias culturales, y le permitan encauzar y poner a circular su propio deseo en las redes sociales y económicas. (Sanabria, 2007, p. 7)

Por último a nivel internacional, se encuentra la investigación de la colombiana M.^a Paula Mejía (Mejía et al., 2009), quien parte de la pregunta sobre qué contribuciones el psicoanálisis puede realizar a la pedagogía que no hayan aportado otros campos. Para responder a ello, la autora toma los postulados del pedagogo francés Jean Claude Filloux (2008), quien advierte que el psicoanálisis puede ayudar a leer fenómenos educativos de origen inconsciente, como ser la transferencia y la presencia de las pulsiones, entre otros. En ese sentido, se apunta a visibilizar las contribuciones del psicoanálisis al entendimiento del vínculo entre el alumno y el docente. Varios trabajos relevados (Quintero, 1993; Cortes, 2005) asignan a la transferencia un valor determinante en el vínculo educativo. Parten de su concepción como relación afectiva cuya matriz es el pasaje que, tanto el maestro como el alumno, han realizado por el Edipo. Dicho pasaje caracterizado por una relación amor-odio hacia las figuras parentales se va a transferir a lo largo de la vida hacia personas que el sujeto va encontrando a lo largo de su desarrollo, y entre ellas se encuentran los docentes/educadores. «Así, cada alumno y cada maestro establecerán relaciones intersubjetivas, producto de ese pasaje» (Mejía et al., 2009, p. 152).

A nivel nacional, en cuanto al abordaje específico de los vínculos entre niños y educadores en la ENF, se encuentra escasa producción específica.

Como antecedente se encuentra una producción del Instituto Nacional del Menor (INAME) en la cual el psicólogo Luis E. Albernaz (1997), aborda la temática desde los aportes de Enrique

Pichon-Rivière, quien definiendo al vínculo desde una perspectiva social, plantea: «El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona: a través de la relación con esa persona se repite la historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados» (Pichón-Rivière, 1979, citado en Albernaz, 1997, p.1). En ese sentido, el autor profundiza:

En el vínculo estamos determinados siempre por otro; hay una necesidad, que es el motor del vínculo. Ante lo nuevo, se hacen presente necesidades y modalidades de vínculos que se han internalizado [...]. La forma en que se establezcan las primeras relaciones niño-adulto estará matizando lo que será su posterior desarrollo vincular (Albernaz, 1977, p. 3).

El autor plantea que el educador trabaja y establece un vínculo con los demás, desde su propia historia. Para que el educador sea un posible agente de cambio, es importante que pueda ofrecer al niño modelos alternativos a los ya interiorizados en función de sus vínculos familiares, y tener presente los suyos propios, analizando su implicación en la tarea. Concluye el autor planteando la idea pichoniana de que en todo vínculo se produce un aprendizaje. El acto educativo debe tomar todos los aspectos que implican al ser humano en su totalidad, incluyendo las dimensiones culturales, sociales y los contextos de los cuales el sujeto proviene.

Otro antecedente se encuentra en una investigación realizada por el licenciado Yonattan Montesdeoca (2009), de FHCE que busca identificar especificidades de la ENF, poniendo el énfasis en la relación educativa en el marco del programa CDN y a partir de las representaciones de los educadores. Se entiende que si bien esta investigación no apunta particularmente a indagar lo relativo al vínculo educativo, resulta igualmente interesante su inclusión como antecedente, ya que dentro de sus hallazgos se describe la relación entre niños y educadores. Al respecto, se organizan tres categorías para su *relación niño-educador*; *relación familia-institución* y *relación equipo-interdisciplinarietàad*. En lo relativo a la relación niño-educador, el investigador plantea las categorías de *contención*, *apertura* y *socialización*, para describir tal relación. Resulta interesante observar que al mencionar dichas categorías, confluyen características de la ENF, ello podría dar cuenta de la necesidad de profundizar en la noción de *relación* educativa propiamente dicha.

Dentro de los desarrollos producidos por el Ministerio de Educación y Cultura (2011), se toma como antecedente la elaboración conceptual sobre la noción de relación educativa. Al respecto se plantea que el centro es el sujeto de la educación: este es alguien que acepta ocupar un

lugar, que no preexiste a la acción intencionada del educador. Algo que convoca, un educador que crea condiciones, y un vacío para que alguien devenga en sujeto de la educación. (MEC, 2011). Resulta interesante en esta producción la idea que no se preexiste como sujeto de la educación, sino que el mismo se construye, debe asumirse como tal, y para ello se le confiere al educador la tarea de generar determinadas condiciones. Luego, el devenir dirá: como se planteó anteriormente, podrá darse el encuentro o no.

Por último, en lo relativo a los antecedentes sobre vínculo educativo en el marco académico, se relevan dos tesis de maestría producidas en la Facultad de Psicología de la Udelar que abordan la temática de los vínculos educativos, que si bien no refieren específicamente al ámbito de la ENF —remiten a la educación superior en un caso y a la educación media en el otro—, resulta igualmente interesante mencionarlas, ya que aportan al problema de investigación de esta tesis.

En primer término, la producción de Gutiérrez (2012) refiere a la temática «[en] lazo con la Universidad»; trabaja la noción de «lazo social» en referencia al vínculo educativo en la educación superior. La autora categoriza tipos de lazo desde los cuales el sujeto se contacta con lo social, se vincula con los otros y con las instituciones que son garantes de la continuidad de lo humano y de la cultura. Plantea visualizar al sujeto que se «vincula con», que «hace lazo con» otro(s). En ese sentido, «el vínculo incluye el componente inconsciente de la ligadura al objeto y supone una estructura discursiva que los envuelve, que los contiene». Esta sería la función “filiatoria” que tiene la educación con lo social; permite un lazo, lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social» (Gutiérrez, 2012, p. 89). Resulta muy interesante este postulado, pensándolo en el ámbito específico de la ENF y el lugar que ocupan los CDN en particular, lo cual invita a preguntarse si podrían ser considerados ellos mismos como un «lazo con lo social» para los niños que asisten. Queda planteada esta interrogante, sobre la cual se profundizará en capítulos siguientes.

En segundo lugar, la tesis de Píriz (2015) buscó, por un lado, contribuir a los estudios sobre la desvinculación-permanencia educativa en la educación media en Uruguay, haciendo énfasis específicamente en el vínculo educativo conformado por docente-estudiante-contenidos educativos y su relevancia en el fenómeno de la ligazón educativa de los jóvenes.

Dentro de los hallazgos, Píriz resalta lo manifestado por docentes y estudiantes relativo a

la importancia que posee el vínculo educativo en el proceso por el cual el educando acepta la plaza que la educación le ofrece, se erige en el lugar de sujeto de la educación, y se configura la ligazón. Para que esto suceda, los docentes, en su relación con el saber, plantean la relevancia de capturar la atención del estudiante y la suya propia, con diversas estrategias y recursos que van en busca de apresar el deseo de aprender del educando y amarrarlo a su deseo de enseñar. (Píriz, 2015, p. 140)

Por otro lado plantea que es fundamental la reflexión de los docentes acerca de sí mismos, de su historia, sus marcas y las formas en que su biografía personal y escolar incide en la configuración del vínculo educativo. Concluye que la mencionada búsqueda del docente de conectar su deseo de enseñar con el deseo de aprender del estudiante es una condición fundamental para que el vínculo educativo se entable y se logre el asentimiento del sujeto de ocupar la plaza de la educación y se produzca así la ligazón de los adolescentes al sistema educativo, apostando a la permanencia y continuidad educativa de estos.

Ambas tesis problematizan y aportan conocimiento a la teorización acerca de los vínculos educativos en diferentes contextos de la educación formal, conocimiento que, de extrapolarlo al ámbito de la ENF, resulta interesante y nutre su conceptualización.

Lo expuesto hasta aquí pone de manifiesto lo que se ha venido produciendo sobre ENF en general, quedando planteada la existencia de cierto vacío conceptual del vínculo educativo entre niños y educadores en particular. En ese sentido, se espera que esta tesis contribuya a la construcción de conocimiento, aportando al diálogo entre la psicología y la educación.

Capítulo 2. Problema de investigación

Bajo la lluvia el sol salió
tú sabes que yo nunca te abandono
en tu revolución
que a todos les devuelve el alma.
Tú sentiste cosas que yo nunca sentí,
tú decías que no me amabas,
pero yo imaginaba
que tú decías te amo.
(Fragmento del poema
El ángel, de A. R.)

En este capítulo se plantean cuáles fueron los puntos de partida de esta investigación y cómo, a lo largo del proceso, el problema se fue construyendo y deconstruyendo en función del ingreso al campo y la inclusión de nueva bibliografía, así como también tuvo su incidencia un cambio en el ámbito laboral de la investigadora. Todo ello permitió mantener algunas preguntas a lo largo del camino, desechar otras y generar nuevas interrogantes para el logro de los objetivos propuestos.

Acerca de la elección del problema de investigación

En cuanto a la elección de la temática de investigación, estuvo relacionada inicialmente con la inserción laboral de la investigadora: oficiaba como coordinadora en un programa de ENF, enmarcado en el área Infancia, Adolescencia y Familia, dentro de una fundación sin fines de lucro destinada a brindar atención, apoyo y orientación a las familias más vulnerables de una comunidad religiosa.

El programa educativo estaba destinado a niños y niñas de 4 a 12 años, que asistían de lunes a viernes, a contraturno de la jornada escolar. Dentro de los objetivos se apuntaba a la promoción de lo educativo, el acompañamiento, la trasmisión de cultura y valores, y la protección de sus derechos, a través de la realización de actividades educativas, deportivas, recreativas y culturales. Asimismo, se trabajaba con las familias, habilitando la participación en diferentes espacios y propuestas.

En cuanto a la modalidad de trabajo, se contaba con un solo grupo de 12 niños, heterogéneo en edades y con dos educadores de referencia, lo cual habilitaba un abordaje bastante personalizado.

La permanencia de los niños en el programa era por lo general estable. Algunos asistían diariamente durante todo el ciclo escolar, es decir, durante varios años de su vida. Los educadores también permanecían por años, no siendo frecuente su rotación. Sin dudas, ello supone una peculiaridad muy interesante: se acompañaba durante varios años a los niños, acompasando sus cambios, sus avances y el enfrentamiento de dificultades, y se promovía la construcción de un vínculo también particular entre quienes participaban, entre los niños, y con los educadores.

En función de ello, podría decirse que era una propuesta muy similar al programa CDN del INAU. La diferencia mayor radica en que los niños y sus familias que participaban en el mencionado programa eran todos miembros de una comunidad determinada, lo cual no es una diferencia menor. Excede los alcances de esta producción analizarlo, pero resulta interesante dejarlo planteado.

En lo relativo al ejercicio de la coordinación del programa, me permitía participar y observar las actividades cotidianas llevadas a cabo por los educadores, desde otra perspectiva. En particular, recuerdo que fue una experiencia específica con un niño de 8 años, autor del poema con el que comienza este capítulo, la que me planteó repensar la noción de vínculo por primera vez.

Ese vínculo que se generó entre el niño y los educadores, el proceso que transitaban y las transformaciones mutuas que vivenciaron generaban interrogantes para las cuales desde mi bagaje profesional no encontraba respuestas. Ello me llevó a pensar qué aportes podría hacer desde mi formación psicológica a estas cuestiones, y fue así que comencé el tránsito en esta maestría, con el interés por investigar acerca de las características del vínculo educativo entre niños y educadores en programas de ENF.

Como se mencionaba al comienzo, en el transcurso de la cursada, a través del intercambio con docentes y compañeros, y la incorporación de nuevas lecturas, dicho problema de investigación fue siendo problematizado, incluyendo nuevas dimensiones que en principio no estaban, sobre todo en lo relativo al cuestionamiento de las definiciones de *vínculo* y de *ENF*. Así, lo que en un principio se definía como *programa de educación no formal*, fue encontrando mayor resonancia

en la noción de *educación extraescolar* (Martinis, 2006). Por otra parte, la noción de vínculo fue profundizada, llegando a la formulación del concepto de *vínculo educativo*. El rol del educador, pensado inicialmente, fue transformándose en una reflexión sobre el oficio del educador y de los sentidos de sus prácticas educativas.

En ese sentido, se definieron las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo definen los educadores el vínculo con los niños?; ¿qué características particulares tiene ese vínculo educativo?; el vínculo educativo que experimentan los niños con los educadores, ¿cómo se produce subjetividad en dicho vínculo?; ¿cómo conciben los educadores a los sujetos de su intervención?; ¿cuáles son los sentidos que los educadores dan a sus prácticas?; ¿cómo operan en el vínculo los elementos transferenciales y contratransferenciales?

2.1. Problema de investigación y objetivos

En base a lo expuesto, se plantea el problema de investigación, como la construcción del vínculo educativo entre educadores y niños en el programa educativo extraescolar CDN, de gestión directa por parte del INAU en Montevideo.

2.2. Objetivo general

Analizar el vínculo educativo que se construye entre los niños y educadores en el marco del programa CDN.

2.3. Objetivos específicos

- Identificar los significados que los educadores otorgan al vínculo que construyen con los niños.
- Analizar cómo los educadores conciben a los sujetos de su intervención.
- Explorar los sentidos que los educadores dan a su práctica educativa.

Entendemos que resulta novedoso el aporte que intenta brindar esta tesis relativo a dar luz sobre esta temática específica del vínculo educativo entre niños y educadores, y desde la propia visión de los educadores.

Capítulo 3. Contextualización

3.1. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)

Resulta relevante presentar brevemente a este organismo, en el marco del cual se encuentra el programa CDN. En cuanto a sus orígenes, será en el año 1934, con la promulgación del Código del Niño, que establece que el niño tiene derechos inherentes a su condición de tal, que se dará la consecuentemente creación del «Consejo del Niño» (García, 1980), con un enfoque fuertemente médico-jurídico. Con los avances de las disciplinas sociales —entre ellas, los aportes de la psicología al entendimiento del desarrollo de la niñez— se irán implementando cambios en su conceptualización y forma de trabajo. Este proceso se verá interrumpido en la década del 70 por el advenimiento de una dictadura militar que golpeó al Uruguay por un período de 12 años durante el cual se produjo la intervención del Consejo del Niño. En 1985, con el retorno de la democracia al país, al igual que en muchos organismos del Estado, el Consejo del Niño transita por importantes modificaciones; el enfoque será más educativo e interdisciplinario, apareciendo la figura del equipo de trabajo en una tarea educativa en el ámbito de educación informal.

Será en 1988 que, consolidados los avances programáticos, se propondrá el cambio en la denominación, pasando a llamarse «Instituto Nacional del Menor» (INAME). Funcionará de acuerdo a las normas establecidas en la Constitución y la ley 15.977; entre ellas, «cooperar con los padres, tutores o educadores para procurar el mejoramiento material, intelectual y moral de los menores».

En el 2004, se produce un nuevo cambio en el INAME, transformándose en el «Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay» (INAU). Se establece en el Código de la Niñez y la Adolescencia que el INAU es «el órgano administrativo rector en materia de políticas de niñez y adolescencia, y competente en materia de promoción, protección de los niños y adolescentes del país y su vínculo familiar, al que deberá proteger, promover y atender con todos los medio a su alcance». Será el órgano encargado de la gestión de diferentes políticas públicas y de la implementación de programas, diferenciados según las diferentes franjas etarias (primera infancia, niñez, adolescencia) y según la modalidad de tiempo de atención (de tiempo parcial o de tiempo completo). Dentro de la modalidad de tiempo completo, se encuentran los centros de atención integral, que desde un enfoque de derechos se orientan al desarrollo integral de los

niños y adolescentes, a través de una propuesta socioeducativa que promueve y aporta a la socialización, considerando a su familia y/o referentes afectivos en el proceso.

En cuanto a la modalidad de tiempo parcial, se incluyen diferentes propuestas, definidas según las necesidades integrales de la población atendida. Dentro de ellas se encuentran para la primera infancia los programas Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y Nuestros Niños. Para adolescentes, se encuentran los centros juveniles, el espacio adolescencia y propuestas destinadas al acercamiento al campo laboral, entre otros. Para la atención de la niñez y sus familias, cuenta con dispositivos orientados a la promoción y protección de sus derechos, entre los cuales se encuentran los centros de atención integral, el espacio infancia y el programa CDN.

3.2. El programa Clubes de Niños (CDN)

El programa se denomina oficialmente «Clubes de Niños y Adolescentes» y pertenece a la división Protección Integral en Contexto Familiar y Comunitario del INAU. Es comúnmente llamado «Club de Niños», ya que el dispositivo para adolescentes por excelencia es el centro juvenil. Sin embargo, en algunos de los clubes se ha implementado un «espacio adolescente», destinado a esa franja de entre 12 y 15 años que por diferentes motivos no estarían aún prontos para transitar hacia la propuesta de tiempo parcial del centro juvenil y necesitan permanecer un tiempo más bajo el dispositivo del CDN.

Los CDN son «centros socioeducativos de atención diaria, de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, que complementan la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de su calidad de vida» (INAU, 2010,p. 1). Son 158 los CDN en el Uruguay, que atienden a más de 10.000 niños (INAU, 2014) de entre 5 y 15 años, o hasta la culminación del ciclo escolar. La tasa de repeticiones que se da en Primaria conlleva a que muchos niños culminen su ciclo escolar con extraedad, por lo cual desde el club se acompaña dicha culminación y el tránsito educativo a la educación media de los niños y adolescentes a través de dicho espacio.

Este programa oficia como espacio de ampliación del tiempo pedagógico, es decir, a contraturno de la jornada escolar, brindando 4 horas diarias de atención, de lunes a viernes. Apunta a fortalecer la integración y permanencia de los niños en la educación formal. Se

trabaja desde cinco ejes básicos: circulación social; sensibilización artística; recreación/deporte; apoyo a la escolarización, y asistencia (alimentos, higiene, identidad), con un fuerte énfasis en el proceso de socialización, cuidado y crianza de los niños. Promueve la integración con la familia y la comunidad, en pos de la protección del desarrollo de los niños como sujetos de derecho.

Su gestión se implementa por dos vías posibles: la gestión directa del INAU o a través de convenio con asociaciones de la sociedad civil, lo cual determina algunas diferencias en cuanto al perfil del club. La presente tesis refiere exclusivamente a los CDN de gestión directa del INAU en Montevideo.

3.2.1. De sus objetivos

Según se define en los documentos oficiales de INAU (2010), «los clubes de niños se caracterizan por priorizar el acceso a la educación formal y sus aprendizajes, y el acompañamiento de los procesos individuales de los niños, promoviendo el fortalecimiento de las capacidades familiares para la crianza de sus niños, desde una perspectiva de protección integral» (INAU, 2010, p. 5).

Los objetivos que se plantean son:

- fortalecer y promover a la familia y la comunidad circundante en la protección del desarrollo y el ejercicio efectivo de los derechos de niños y adolescentes;
- contribuir al desarrollo integral y pleno de los niños y adolescentes atendidos y a la potenciación de sus capacidades;
- fortalecer la integración y permanencia de los niños en el sistema formal;
- promover la circulación social y cultural, y los espacios de participación que promuevan la construcción de una identidad ciudadana;
- promover lazos sociales que favorezcan la protección de la niñez;
- contribuir a la reducción de los factores de vulnerabilidad de la población atendida.

Dentro de ellos se destaca la función de asistencia que cumplen en lo relativo a la salud, alimentación e identidad, entre otros.

3.2.2. De los orígenes

En base a la lectura de los documentos institucionales, se encuentra que la implementación de este programa surge en la segunda mitad de la década del 80, en el marco de la división Servicio Social del Consejo del Niño, en función de la compleja coyuntura política, social y económica del país. Reflejada en el aumento del desempleo, la salida de jefas de hogar al mercado del trabajo y largas jornadas laborales de los adultos referentes, todo esto trajo como consecuencia dificultades para el cuidado de los niños. Es en ese contexto donde se produce la aparición de proyectos socioeducativos que se inscriben en el campo de interacción de políticas de infancia, políticas educativas y políticas sociales. Estos proyectos serán concebidos como espacios de socialización, complementarios a los formales, que desde una perspectiva del niño como sujeto de derecho apuntan a su protección integral, en corresponsabilidad con el estado, la familia y la comunidad; se desarrollarán incorporando en sus contenidos los socialmente valiosos y serán espacios de aprendizaje de los saberes necesarios para la época en la cual el niño se desarrolla, incluyendo los relativos al ejercicio de sus derechos y la construcción de su ciudadanía.

3.2.3. De sus estrategias metodológicas generales

Cada centro configura su propia especificidad, creando un proyecto de centro anual sobre el cual se trabajará. La actuación se orienta hacia los niños, las familias y la comunidad toda, de acuerdo a líneas comunes que toman, «los grupos fundamentales de derechos para ordenar los contenidos, ya que se considera que los mismos proporcionan el marco garantista requerido por las prácticas. El interés superior del niño y la autonomía progresiva se consideran perspectivas transversales de todas las acciones a llevar adelante» (INAU, 2010).

— La organización del trabajo se da a través de grupos según edades (de 5 a 8 años, de 9 a 12, y espacio adolescente cuando lo hay), priorizando la constitución de grupos pequeños. Se establece una ratio determinada de niños por educador; por lo general, en los clubes de gestión directa, se trata de mantener la proporción de 1 educador por cada 8 niños.

— Se promueve la complementariedad con los centros educativos de educación formal, articulando con ellos y las familias como corresponsables del desarrollo de los niños y adolescentes.

- Se promueve la participación de los niños en la planificación de las propuestas y proyectos, habilitando la escucha de sus opiniones y la inclusión de sus necesidades. En cuanto a su asistencia, idealmente será diaria, pero podrá flexibilizarse la periodicidad dependiendo de cada situación en particular, tras acuerdo con la familia y el niño mismo.
- El trabajo con las familias es prioritario; se apunta a su incorporación en el proyecto del centro en pos de fortalecer las capacidades familiares, en el entendido de que es una corresponsabilidad con la familia la promoción y protección de los derechos de los niños.
- El trabajo en equipo es primordial para el desarrollo de esta modalidad de programa socioeducativo. Se habilita la participación de los diferentes profesionales, apostando a la integración de las miradas disciplinares hacia el mejor desarrollo de la propuesta educativa.
- Implementación de proyectos individuales para el niño: se generan proyectos educativos para cada uno de los niños, en base a sus fortalezas y debilidades específicas.
- Se trabaja en articulación con recursos comunitarios disponibles, en red con vecinos e instituciones.

3.2.4. Del equipo de trabajo

Se plantea en los documentos que el equipo estará integrado por:

- director(a)
- coordinador(a)
- maestra
- trabajador(a) social (uno/a cada 20 familias)
- licenciado/a en psicología
- educador(a) social (uno/a cada 8 niños)
- administrativo/a
- cocinero/a
- ayudante de cocina
- sereno

3.2.5. Del cargo de instructor/educador

Resulta interesante detenerse especialmente en el cargo de instructor/educador, ya que el centro de esta tesis está enfocado en el vínculo de los niños con los educadores en los CDN.

Por ello, como prelude a lo que más adelante será el análisis de dicho vínculo, resulta imperante detenerse en la definición que le otorga la propia institución al cargo de educador.

El INAU regula todas sus funciones por un documento que se llama «descripción del cargo». Al cargo de educador se lo denomina «instructor» (resulta llamativa la indiferenciación conceptual aquí entre *educador* e *instructor*). Dentro de los requisitos del cargo, históricamente en cuanto al nivel académico, resulta igualmente llamativo que se exige solamente Ciclo Básico; esto determina que el perfil sea muy heterogéneo y en él se encuentran estudiantes y egresados de diferentes disciplinas, tales como psicología, trabajo social, profesorado, educación social y otras formaciones terciarias; también educadores sin formación académica, pero que cuentan con amplia experiencia dentro del INAU, ya sea en este u otros programas.

Según referencia de la Dirección del Programa (2016), el INAU tiene una política de formación, la cual incluye, entre otros, el desarrollo de cursos «caja de herramientas» donde se motiva a participar a todos los funcionarios, sobre todo a los que están en una función educativa, en el CENFORES. Desde el área de tiempo parcial se ha planteado la necesidad de apuntar a la profesionalización de la tarea. Incluso se han abierto algunos llamados a concurso para el cargo de instructor/educador en los cuales se ha exigido Bachillerato completo; esto complejizó la situación, provocando desacuerdos en la fuerza gremial, dado que los requisitos no se encuentran regulados.

Creemos importante dejar en evidencia lo breve de la descripción del cargo de educador, que se encuentra en el documento de perfil. Allí se definen algunas las características del cargo, tales como «relacionarse y operar con NNA [niños, niñas y adolescentes], integrado a la vida cotidiana, en el marco de un proyecto educativo, elaborado con su participación» (INAU, s/d.). En el modelo de CDN se procura que el educador pueda establecer un vínculo educativo que sustente y posibilite la transmisión de contenidos culturales, la mediación y la generación de entornos educativos, desarrollando acciones educativas sociales con niños, familia y comunidad, desde el marco de vida cotidiana y a través de la promoción de ejecución de proyectos educativos.

Por último, en cuanto a la noción específica del vínculo educativo que se desarrolla entre los niños y educadores en este programa de CDN, en los documentos estudiados no se ha encontrado referencia a dicho vínculo.

Capítulo 4. Marco conceptual

Esta tesis toma como referentes teóricos autores de los campos de la educación y el psicoanálisis. Se apunta a la conceptualización del vínculo educativo, dentro del ámbito específico de la ENF, a la cual remitiremos desde su nominación «extraescolar» (Martinis, 2006). Se promueve la articulación conceptual de dichas disciplinas, desde la cual cada una nutra con su especificidad la problematización y el análisis de esta temática.

4.1. Sobre la educación

Para comenzar a hablar de educación es importante distinguir sus variadas dimensiones e implicancias, entre ellas, la dimensión política.

Frigerio plantea que «educar es la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero» (2005, p. 17). Profundiza la autora en que educar será el acto político de reconocer, sin el cual el conocimiento no sería posible. Ese «reconocer» alude a nombrar al otro, desde su reconocimiento como sujeto. La autora recuerda que no hay neutralidad ninguna en el acto de educar, y que el haber pasado por una institución educativa implica que esa educación tiene el poder de marcarnos a todos. En ese sentido, se podría decir que dichas marcas «marcan» —valga la redundancia— el lugar en el cual se posiciona a los sujetos. Dicho de otra manera: tanto las políticas educativas como las instituciones educativas conllevan el lema de que la educación es para todos; sin embargo, ese “poder marcar” que tiene la educación implica que incluye o excluye, acepta o rechaza a los sujetos. De allí lo planteado por la autora, que educar es un acto político en tanto puede oficiar de resistencia a la reproducción de desigualdades. El trabajo político implicará un reconocer a los otros como semejantes, como sujetos de derecho, con el derecho de acceder a las mismas oportunidades, entre ellas, la educación. Así, el vivir entre hombres y mujeres en la vida en sociedad, será posible con una convivencia pacífica y respetuosa.

En ese sentido, Camors (2009, p.25) define que la educación «se basa en la construcción y difusión de los valores y principios que hacen a las bases fundamentales de la convivencia social y de la identidad cultural [...]. Se concibe a la educación como una práctica social fundamental para el desarrollo del país y el desarrollo integral de las personas; para la

formación de seres libres y críticos». Aparece en esta definición la referencia a la importancia que tiene el acceso a la educación por parte de los sujetos, lo cual dará cuenta del tipo de sociedad que se tiene.

Resulta interesante la alusión a la noción de «convivencia» que plantean tanto Camors como Frigerio, pensada en términos de la sociedad uruguaya actual; se trata, al decir de Camors, de educar para la convivencia, generando espacios sociales que la promuevan.

Tomando las concepciones de estos dos primeros autores, podemos visualizar la importancia que tiene la educación para la sociedad en su conjunto, además de posicionar al Estado como un actor relevante en desarrollar las políticas educativas dirigidas a la convivencia y a reducir la brecha social que presenta, en este caso, la sociedad uruguaya. Retomando los postulados de Camors, de allí será posible —o no— «un país socialmente integrado y productivo, que genere las condiciones de un desarrollo sustentable con equidad, para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos» (p. 25).

En función de estos postulados, la educación puede entonces tornarse uno de los elementos para favorecer la equidad social. En consonancia con lo expuesto, la arista que hace visible Nuñez (2007) tiene que ver con la posibilidad de desmarcarse de estos lugares políticamente atribuidos a sujetos distintos. Conceptualiza a la educación como un proceso que implica un tiempo, un devenir y una construcción:

La educación va más allá de los aprendizajes porque el acto educativo reenvía a lo porvenir, a lo que aún no es, no tenemos, pero que sin el aprendizaje no podemos lograr. La educación se inscribe más allá de cualquier finalidad, la educación conculca nuestros objetivos [...]. [Debemos] 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. (Núñez, 2007, p.59).

Continuando con los aportes de los autores, la necesidad de definir educación implica realizar una precisión entre *educar*, *enseñar* y *aprender*, ya que son elementos muy vinculados pero distintos. No reparar en eso puede generar confusión y/o reduccionismos a la hora del análisis. En ese sentido, Rosa María Torres (2000) plantea:

La tradicional confusión entre *educación* y *enseñanza*, y entre *enseñanza* y *aprendizaje*, lleva a pensar que mejorar la educación equivale a mejorar la enseñanza, y ambas, a mejorar el aprendizaje. Es así como, por un lado, tiende a atribuirse a los docentes la clave de la mejora o,

en el otro extremo, la clave del deterioro de la calidad, desconociéndose la diversidad de otros factores vinculados a lo educativo (y a la calidad de la educación) que no pasan por la enseñanza. (pp. 42-43)

Estas definiciones dejan planteada una de las paradojas a las cuales se enfrenta la educación, relativa al hecho de que asistir a la educación formal no será garantía del acceso a los aprendizajes. Es decir: dependerá de varios factores que tanto niños como adolescentes puedan aprender. En otras palabras, por un lado la ley sanciona que la educación es un derecho y también el acceso a los centros educativos debería serlo, donde maestros y docentes asumen el desafío de enseñar a todos quienes acceden a los mismos. Pero sabido es que no todos los sujetos aprenden de la misma manera; he allí otro de los factores por los cuales acceder a la educación formal no implica necesariamente aprender. Ello pone el foco, por un lado, en los contenidos, los programas, las metodologías; es decir, en el «cómo» se enseña, en los recursos humanos, económicos, etc., pero no son los únicos factores determinantes. Otros componentes son también primordiales para que los niños y adolescentes puedan o no aprender. Entre ellos, que sus necesidades básicas se encuentren satisfechas, y que los derechos de los niños, niñas y familias estén garantizados en términos de condiciones sociales y económicas propicias para el aprendizaje, entre otros.

Martinis (2011) propone la necesidad de ampliar la conceptualización de educación, ya que educar —o más bien, la responsabilidad de educar, según el autor— es tarea de una generación hacia otra, lo cual no sólo supone la transmisión de conocimientos, sino principalmente establecer vínculos y relaciones entre los sujetos, la sociedad y las políticas sociales y educativas, que imponen discursos. El autor comulga con los postulados de Núñez y Frigerio, profundizando en la necesidad de «reinstalar la noción de que no existe un destino marcado a priori, que no hay posibilidad de un punto de sutura final entre educación y sociedad. Reubicar la construcción de futuros posibles como una tarea política en la cual el lugar que cada uno ocupa no puede ser justificado al amparo de ningún tipo de esencia» (Martinis, 2008, p. 39). En ese sentido, continúa planteando, que es menester trascender la dicotomía entre educación formal y educación no formal, favoreciendo la articulación entre prácticas educativas escolares y extraescolares. Vale poner el acento aquí en la importancia de dicha articulación ampliando el campo de lo educativo, no para negar o dilapidar lo escolar, sino desde una perspectiva de fortalecimiento y complementariedad. Es decir, además de las escuelas y los liceos como espacios educativos formales de referencia, alude a otros espacios

en los cuales también se desarrollen propuestas educativas, ámbitos extraescolares desde los cuales sea posible interpelar, propiciar la constitución de sujetos, desde las individualidades y capacidades de cada uno como sujetos de derecho, que aporten en su educación y en la construcción de ciudadanía.

Sobre esta concepción de lo extraescolar, Martinis y Bordoli (2010) plantean que

los discursos educativos extraescolares, así como sus prácticas, presentan trazos similares al discurso educativo escolar en tanto están atravesados por la tensión universalismo/particularismo del discurso pedagógico moderno y actual. Lo señalado precedentemente no implica no reconocer las diferencias y distancias existentes entre las formas de lo escolar y de lo extraescolar; por el contrario, asume las mismas en un movimiento analítico diacrónico que permita identificar las redes de sentido históricas, sus re significaciones, así como sus tensiones y disputas presentes. En forma ilustrativa es plausible visualizar el trabajo que las ONG efectúan de reinscripción en la educación formal de los sujetos que han desertado del sistema como un gesto que pone en evidencia la vocación histórica universalista e integradora de la escuela uruguaya [...]. Muy valiosas experiencias y conceptualizaciones generadas desde prácticas educativas extraescolares podrían alimentar procesos reflexivos que desde la educación formal se están desarrollando. (p. 239)

La educación debe ser entendida a lo largo de toda la vida del sujeto. En este sentido, y focalizando en la educación extraescolar, se puede visualizar cómo existen una mayor cantidad de experiencias y propuestas para la adolescencia y primera juventud, es decir, donde lo formal ha fracasado. Al mismo tiempo, existen propuestas extraescolares para la niñez, pero la producción de conocimiento sobre educación extraescolar en esta etapa, resulta escasa en comparación con otras etapas vitales. De allí el aporte que realiza esta tesis, al poner el foco en la niñez, y el vínculo entre niños y educadores en el programa extraescolar CDN.

Se opta por el término *niñez* y no el de *infancia*, ya que este último, según su etimología, proviene del latín *infans*, que significa 'el que no habla'; luego, *infancia* (*infantia*) equivaldría a 'incapacidad de hablar', por esto, al optar en su lugar por el término *niñez*, se propone una concepción del niño como sujeto de derecho, con voz, que es capaz de hablar, y quien tiene el derecho de ser escuchado

4.2. Sobre educación y psicoanálisis

La psicoanalista española Hebe Tizio (2003) plantea que el psicoanálisis y la pedagogía, al ser dos disciplinas diferentes, pueden conectarse en tanto realizan aportes específicos en la conceptualización acerca de qué se entiende por educación. La conexión entre discursos es justamente posible en la medida en que se mantiene esa diferencia.

En cuanto a los aportes del psicoanálisis a la educación, Tizio (2003) relata que en varios momentos Freud se refiere a la educación: en 1913 señala la relación entre ambos, planteando que la misma es una profilaxis, mientras que el psicoanálisis es una terapéutica. En 1914, escribe “*Sobre la psicología del colegial*”, y en 1925 realiza el prefacio del libro del maestro y pedagogo austríaco August Aichhorn “*Juventud descarriada*”; donde plantea que curar, gobernar y educar oficios imposibles.

En la actualidad, el diálogo entre ambas disciplinas está consolidado; así, quienes se desempeñan en el ámbito educativo toman los aportes psicoanalíticos a fin de acercarse al «entendimiento de lo humano» (Kachinovsky, 2013; en Píriz, 2015), así como quienes desde el campo analítico toman en consideración la condición social y educativa del sujeto para su entendimiento.

Desde el psicoanálisis de las configuraciones vinculares, el psicoanalista argentino Isidoro Berenstein (1999) plantea que la educación puede ser considerada como

una metodología que una dada sociedad emplea para instruir un determinado tipo de subjetividad, esto es, para producir los sujetos requeridos por esa sociedad y que luego puedan transmitir sus valores, ideología y forma de ser aceptada a otros, entre ellos, a los sucesores. La educación opera como un conjunto de instrumentos de formación de la personalidad [...]. Así como el psicoanálisis permite acceder a las capas profundas de la mente de un individuo, deberíamos encontrar un recurso para acceder al papel profundo de la educación en la constitución de la subjetividad, de la identidad y de la pertenencia social. (p. 1)

La educación será así un medio social e institucional de producción de sujetos, proponiendo un modelo del «buen ciudadano», considerando como no educados a aquellos sujetos que portan las inconsistencias no aceptadas o reconocidas por el marco social, posicionándolos así en el lugar de marginados. En ese sentido, el acceso a la educación tanto formal, como en otros

ámbitos, serán constitutivos de posible futuro de ese sujeto, de su subjetividad, y de su lugar social.

Al decir de Berenstein (1999), cada experiencia es susceptible de dejar inscripciones en el psiquismo, por lo cual, cada una constituye un origen. «Las primeras experiencias sociales ofrecen otro origen, es decir, producen marcas inconscientes relacionadas al origen de la pertenencia» (p. 6). Es decir, el niño irá desarrollándose, desde la dependencia absoluta hacia la autonomía (Winnicott, 1963), en base a los vínculos que irá construyendo con los adultos referentes. Estos adultos serán fundantes, tanto de dichas experiencias iniciales como de las venideras, a lo largo del desarrollo del niño.

En ese sentido, se podría decir que el niño irá construyendo su subjetividad a través del intercambio intersubjetivo, primero con sus familiares, a nivel intrafamiliar, luego con otros adultos referentes. Al ingresar en diferentes instituciones educativas comienza su tránsito educativo, tanto en el sistema formal como en otros espacios extraescolares de socialización y aprendizaje, donde tendrán lugar procesos educativos que contribuirán a su educación en un sentido integral que aportarán a la continuidad de la construcción de su subjetividad.

4.3. Sobre la concepción de sujeto

Al decir de Filloux (1996), no hay sujeto sin Otro sujeto que lo reconozca como tal. Es decir, no se puede tomar conciencia de lo que somos si no es por intermedio de lo que el otro nos devuelve. El autor toma de Hegel la llamada *teoría del reconocimiento*, que plantea que es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto. Es decir, somos sólo si somos reconocidos por los otros, y a su vez, reconocemos a los otros. Ese reconocimiento del otro es lo que nos hace existir.

En ese sentido, en la educación se encuentran diferentes formas de referirse al Otro sujeto, referencias que son determinadas por la época histórica, por la orientación política de quienes producen e implementan las políticas educativas y por las formas a través de las cuales los propios actores educativos conciben a dichos sujetos. Como plantea Aromi (2003), tanto el psicoanálisis como la pedagogía requieren de la llamada categoría «sujeto», sujeto del inconsciente una y sujeto de la educación la otra. En función de ello, continúa la autora, los educadores trabajan con los niños como sujetos de la educación a convocar y a producir. Al decir de este psicoanalista, «el sujeto es efecto del lugar dado desde el otro» (p. 125).

4.3.1. Sujeto del inconsciente

Concebir al sujeto como sujeto con un inconsciente es uno de los mayores aportes del psicoanálisis. Esto implica, al decir de Laplanche y Pontalis (1971), la aceptación de ciertos «contenidos no presentes en el campo actual de la conciencia» (p. 200). En base a esta definición, pensando el vínculo entre niños y educadores, implicará, como plantea Cifali (2008, citado en Píriz, 2015), que se deba tener presente que el trabajar con un sujeto del inconsciente supone «reconocer tanto en el educando como en el educador a un sujeto con un nombre, una historia inconsciente, una cierta relación con el saber, una cierta relación transferencial con la institución educativa y los pares» (p. 26).

Este es un aporte interesante desde el psicoanálisis al campo de la educación, ya que habilita la posibilidad de integrar estas dimensiones al vínculo educativo entre el niño y el educador. En ese sentido, el educador deberá estar atento a aquello que pueda suceder con el niño, en tanto ambos son sujetos del inconsciente, dando lugar a la reflexión sobre las resonancias que le surjan del trabajo con el niño. Deberá estar abierto a recibir noticias de su interior (Bollas, 1991), es decir, escucharse, y reparar en qué le pasa a él con lo que le sucede al niño, con miras a poder diferenciar aquello propio de lo ajeno y ver, a partir de ello, cómo trabajar en pos de su oficio. En palabras de Filloux (1996), el educador deberá realizar un «retorno sobre sí mismo», lo que implica ser consciente de sí mismo, analizar sus temores, experiencias; esto implicará un encuentro de intersubjetividades que serán constitutivas del vínculo educativo entre ambos.

Este planteo podría sonar ambicioso en tanto el educador no necesariamente cuenta con las herramientas para poder implementar estos planteos. Ello deja en evidencia la importancia de contar con algunas condiciones para que algo de ello sea posible, tales como: habilitar un trabajo interdisciplinario que permita el aporte y acompañamiento de los psicólogos a los equipos; que se implementen espacios de cuidado de equipos con técnicos especializados en ello; un espacio terapéutico individual. Todo esto supone claramente una complejidad que debería ser pensada.

4.3.2. Sujeto de la educación

Esta categoría de sujeto de la educación es planteada por Núñez (2003, 2009) y Martinis (2014) como uno de los conceptos fundamentales en el campo educativo. Tal categoría remite, por un lado, al reconocimiento de su derecho a la educación y por otro, a que éste acepte la incorporación de los contenidos que la cultura establece a través de la acción pedagógica. Al decir de Medel (2003; citado en Tizio, 2003), «se educa en la medida en que se transmiten los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquirirlos, se apropie de aquello que le permita vincularse con lo social» (p. 49).

En resonancia con lo planteado, Martinis (2006) sostiene que dichas definiciones sobre el sujeto estarán también signadas por los discursos políticos vigentes en su época. Dentro de ellos, la pobreza es una variable jerarquizada para pensar la educación y, específicamente, la educación extraescolar. Se podría pensar: ¿qué perspectivas implícitas carga al sujeto (pobre) de la educación? El autor advierte que, muchas veces, el niño pobre es considerado como un niño carente, con carencias que repercuten, entre otros aspectos, en su capacidad de educabilidad. Desde esta perspectiva, el niño pobre será un sujeto en riesgo: riesgo de fracaso escolar, de abandono al llegar a la educación media, de llegar a ser un delincuente. Este planteo conlleva «la cara más cruda de un discurso educativo que renuncia a la educación desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente» (Martinis, 2006, p. 13). En ese sentido, el autor concibe la noción de *carencia* como opuesta a la noción de *posibilidad*.

4.3.3. Sujeto de posibilidades

Concebir al Otro como sujeto de posibilidades (Martinis, 2006) implica tomarlo como semejante, como único, singular, capaz de aprender, con potencialidades y fortalezas. Supone una mirada de valoración positiva, de confianza y seguridad en lo que sí puede. Poniendo en primer plano las capacidades y los aspectos inteligentes, desde su condición de sujeto de posibilidades, que son en definitiva los que permitirán sortear los desafíos que supone el aprendizaje. Ello no quiere decir desconocer el contexto, las condiciones materiales concretas en las cuales esté inserto el sujeto. En el marco del vínculo educativo entre los niños y educadores, podría

pensarse esta categoría de sujeto de posibilidades como un posicionamiento del educador en relación a la visión que tiene del sujeto niño, la cual será fundante del vínculo a establecer.

Estas diferentes concepciones del sujeto (del inconsciente, de la educación, de posibilidades) están determinadas desde lo que algunos autores (Sartre, 1943; Levinás 1961; Winnicott, 1971) conceptualizan como «la mirada», es decir, la mirada que un sujeto realiza sobre otro, que dota de sentido a su ser. De allí que sujeto “no se nace”, sino que es un proceso que se irá produciendo, lo cual determina el carácter de construcción social del sujeto.

Ese futuro sujeto será a su vez «sujeto sujetado, por la historia colectiva, social, política que replantea su presente y su posible advenir» (Araujo, 2011, p.114).

4.4. Sobre las miradas

Quando el antropólogo Castaneda fue a buscar al Chamán Don Juan al pueblo de Sonora para pedirle que le enseñara a ver, constató que su mayor dificultad era que no podía ver lo que no podía explicar. Es en la selva mexicana que el chamán introduce al antropólogo en uno de los principios fundamentales de todo guerrero: “trata de olvidarte tus explicaciones y comenzarás a ver”. “La mirada está tan presente en nuestra vida cotidiana que no nos damos cuenta de cuanto se manifiesta. En un plano profundo la mirada no solo tiene que ver con lo que percibo y cómo lo percibo, sino con el contacto como función emocional primaria. (...) nuestros ojos son instrumento ópticos pero, más que nada son órganos de contacto emocional con el mundo y con el otro”. Luis Goncalvez (s/d)

Al decir de Winnicott, en el desarrollo emocional del individuo, «el precursor del espejo es el rostro de la madre» (1971, p.147). Es decir, la primer mirada que el bebé recibe es la de su madre, la cual oficiará de espejo para él y será fundante de su psiquismo. Desde los aportes de la sociología clínica, se podría decir, que en el devenir del individuo, tendrán una importancia también estructurantes, otros factores, tales como el ambiente, lo grupal y lo social. » el individuo será producto de su historia y de la polis, y también será productor de esa historia y de su propia historicidad»(Araujo, 2011, p. 107). En ese sentido, a lo largo de su desarrollo el niño irá manteniendo intercambios con otras personas además de su madre, con quienes irá construyendo vínculos intersubjetivos. Estas personas que inicialmente se encuentran en el entorno familiar, luego se amplían hacia lo grupal y social. De este modo, el trayecto educativo

que realice y el pasaje por diferentes espacios educativos, formales y no formales permitirá ampliar su repertorio de vínculos que tendrán inscripción en su subjetividad.

Levinás (2008) ha conceptualizado la interacción entre dos sujetos, en términos de rostros que se miran, miradas que se entrecruzan y en ese encuentro son productoras de subjetividad.

Plantea la importancia de la mirada que convierte al otro en sujeto, dotando de sentido al ser, siendo portadora/dadora de un discurso sobre él mismo. En sus palabras:

«rostro y discurso están ligados. El rostro habla. Habla en la medida en que hace posible y comienza todo discurso [...]. El discurso, y más exactamente la respuesta o la responsabilidad, es esa relación auténtica» (Levinás, p 73).

Es decir, la relación con el otro —y por ende, con su rostro— puede estar ceñida por la percepción, pero lo que es «rostro» es aquello que no se reduce a ella. Dicho de otra manera, es importante estar atentos a cuando el mirar se convierte en forma de juzgar, de conceptualizar, de definir, o forma de impedir la vida de los demás

Articulando estos postulados con el campo de lo educativo, se podría preguntar: ¿cómo juega la mirada del maestro al alumno?; ¿qué produce la mirada del educador sobre el niño?; una mirada que acepta o que rechaza, ¿cómo influye en el aprender y sus posibilidades? Así, se encuentran «categorizados» los niños y los sujetos en función de quién los mira, ya sea un otro sujeto, un otro sociedad o un otro Estado el que mira, y al mirar, categoriza. Niños concebidos como carentes, como aquellos que no pueden lograr aprendizajes; adolescentes catalogados como «nini», responsabilizados de no sostener su vinculación educativa a un sistema que los excluye, y una sociedad que los mira como sujetos peligrosos, y por ende, excluidos o encarcelados (Martinis, 2011; Frigerio, 2016). Ello deja en evidencia la responsabilidad de aquellos que miran, que miramos, responsabilidad referida a cómo se concibe al otro-semblante y al discurso que se construye y naturaliza. En este sentido, Skliar (2018) plantea que educar significa hacerlo con nuestra propia mirada. Pensando en los clubes de niños, cabría preguntarse: ¿podrían los educadores “educar” sus propias miradas? Tal vez se trate, como propone Frigerio (2017), de cerrar los ojos para ver. Abriéndose a la posibilidad del encuentro con la alteridad.

4.5. Sobre el vínculo

Como se mencionó anteriormente, es objeto de este estudio analizar las características de los vínculos que se construyen y devienen entre los niños y los educadores en el marco de la educación extraescolar, y cómo juega dicho vínculo, como productor de subjetividad. Para ello se partirá dando cuenta de la noción general de *vínculo*, a partir de la cual se profundiza en la concepción de vínculo educativo, propiamente.

El origen etimológico del término *vínculo* refiere a ‘unión o atadura’; se usa para expresar el juntar o unir a una persona o una cosa con otra. Se podría pensar el vínculo en tanto unión que junta, que entrelaza a dos sujetos que cuentan con cierta proximidad.

Jorge Larroca (2009) plantea que «la subjetividad, o sea, el ser sujeto se cumple en la relación con el otro, y es algo que se construye a lo largo de un proceso de carácter vincular (en el *entre*) en donde el vínculo es la unidad necesaria para que haya sujeto» (p. 191).

Es decir, la noción de vínculo parte de la necesaria presencia de dos que interactúan y se vinculan produciendo nuevas inscripciones en su psiquismo. Se reafirma lo planteado en el apartado anterior en relación a cómo primero los vínculos en su entorno familiar y luego ampliándose a lo grupal y social van impactando en la construcción de subjetividad y dejando marcas en su psiquismo.

En la misma perspectiva teórica que planteaba Larroca (2009), al decir de Berenstein (1999), es también fundamental la «presencia» del otro en el mundo vincular del niño. Define al vínculo como «una estructura inconsciente que liga a dos o más sujetos, a los que determina en base a una relación de presencia [...]. La presencia es esa cualidad del otro que incide fuertemente en mí como sujeto o, si es mía, incide en el otro, impone una marca; me y lo modifica» (p. 16). Esta perspectiva parte de la concepción de un sujeto que es producido por diferentes «mundos»: el interno, el de los otros, el de la familia, y otro mundo que sería el de lo social.

Siguiendo esta línea, Noemí Allidieri (2004) aporta que luego de la constitución de los vínculos intrafamiliares, se constituirán nuevos vínculos con otros significativos extra familiares, entre los que los maestros, los educadores, ocupan lugares preferenciales. Siguiendo la perspectiva teórica planteada, se podría decir que el niño y el educador construirán un vínculo inédito que habilitará una producción de carácter novedoso, al decir de Larroca (2009), en un territorio de intersubjetividad.

4.5.1. Del vínculo educativo

Violeta Núñez (2003) realiza un recorrido por la historia a fin de ubicar las particularidades del vínculo entre el educador y su discípulo, entre el educador y el niño como sujeto de la educación. Para ello hace referencia a los postulados de Emilie Chartier (1868-1951), quien plantea que para que algo del orden del vínculo educativo se dé, el educador tiene que enfrentar al sujeto de la educación a ciertas dificultades que pueda resolver sin ayuda ajena, lo que le implicará un logro propio. De esta forma, se dará al niño una elevada idea de su poder, sostenida con sus victorias. En función de ello, irán conformando un tipo de vínculo educativo entre el educador, el sujeto de la educación y la cultura. Núñez (2003) plantea que «el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca» (p. 38). Será entonces un vínculo que deje su marca en quienes lo vivencian, generando efectos en ambos de distinto orden y que contienen la posibilidad de transformar a quienes se animen a vivenciarlo

El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por venir. Si se juega bien; si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. (Núñez, 2003, pp. 38-39)

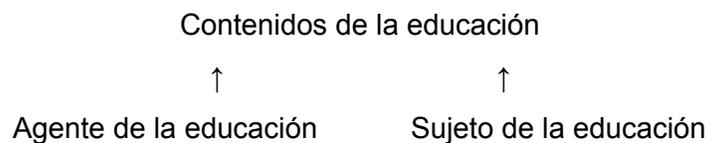
Aparece en esta definición una de las acepciones del término *vínculo* relativa al 'sujetar', 'atar'; en ese sentido, se podría pensar desde el sinónimo *enlazar*: el vínculo educativo enlaza a dos sujetos en un encuentro que posibilita la capacidad de movimiento mutua. Dicha atadura remite a pensar en sus diferentes acepciones: por un lado, como atadura a la cultura, al ser seres de lenguaje (Núñez, 2003) y por otro lado, estar «atados» podría pensarse como un estar entrelazados, pero con espacio para el desarrollo mutuo. Será una atadura suficientemente firme, para mantenerse a lo largo del tiempo a pesar de los avatares del vínculo, sin desatarse ni "desvincularse" uno del otro.

Esta idea de desvinculación abre un paréntesis para pensar el paralelismo con el sistema educativo formal, en el cual se utiliza la palabra desvinculación para referirse al abandono por parte de los adolescentes al sistema educativo. Siguiendo la metáfora del vínculo educativo como atadura, cabría plantearse: ¿qué sucedió para que el adolescente abandone el sistema educativo formal?. Que el adolescente se desvincule del sistema educativo no necesariamente responde a una elección de desatarse de él; de pronto, algo de ese entrelazamiento no estaba

bien firme, o tal vez la otra parte de la atadura no sostuvo, y así se produjo la desvinculación. Profundizar en esto excede los límites de este estudio, pero resulta interesante dejarlo planteado.

Retomando los postulados de Núñez (2003) sobre el vínculo educativo, lo define como 'salto', como 'juego' y como 'joya'. Salto en tanto promete un tiempo nuevo, lo por-venir. Juego en tanto invitación planteada por el agente al sujeto, augurando un desafío posible de lograr solo, desde sus propias capacidades, pero que contará con su sostén y acompañamiento. La referencia al vínculo educativo como una joya remite a la idea de que el educador mostrará al sujeto esa joya como bien cultural que una generación guarda a otra; dejará entrever su brillo, sin mostrar demasiado, dejando lugar a que cada uno realice sus propias preguntas.

El trabajo educativo que toma Nuñez (2003) de los planteos Herbartianos, implicará entonces la interrelación de tres elementos: un *sujeto de la educación* (niño), un *agente de la educación* (educador) y los *contenidos de la educación*. Así se configura un diagrama denominado «triángulo herbartiano» planteándose como triángulo incompleto, cuya base no se cierra, aludiendo a lo inacabado de la educación:



Se retoma aquí la concepción del *sujeto de la educación* planteada anteriormente, donde el sujeto por un lado estará dispuesto a dejarse llevar a un aprendizaje cultural nuevo. El *agente de la educación* por su parte, deberá sostener el acto pedagógico, para que algo del orden de la educación pueda darse; aceptando el desafío de establecer ese vínculo. Ésto implica que «deberá aceptar dar un tiempo para aprehender de lo que está en espera, y da también la palabra para que cada uno pueda formular su pregunta sobre el mundo» (Núñez, citada en Tizio, 2003, p. 39). De esa posición se podrá inferir si se dará o no lugar al vínculo educativo. En cuanto a los *contenidos de la educación*, su trasmisión garantiza el acceso a la cultura en un sentido amplio. En referencia al marco del CDN, desde sus objetivos se apunta a que los contenidos educativos estén ligados a la circulación social, al recorrido por la ciudad, lo cual determina el acceso a lo cultural. Se podría agregar al acceso a nuevas formas de socialización, lo que podría incluir nuevas formas de vincularse.

4.5.2. Del agente de la educación

«El educador puede enseñar cómo es el mundo,
pero no el arte de cómo vivir en él.»
(Arendt, citada en MEC, 2011)

En función de lo planteado hasta aquí, se postula pensar a los educadores como agentes de la educación. El agente oficia como representante del mundo, teniendo la responsabilidad de transmitir los elementos culturales que su sociedad considera válidos hacia las nuevas generaciones. Pensar en el educador implica también pensar su integración a un equipo, la subjetividad profesional del educador; como consecuencia, su práctica educativa se construye en la interacción con los sujetos de la educación y con los compañeros del equipo, en un devenir que incluye lo político, lo social y lo cultural (MEC, 2011).

Silvia Duschatzky (2014) plantea que el educador tendrá el desafío de ser educador... dejando de serlo; es decir, hay algo de la investidura de la postura del educador que tiene que caer para que la invitación al sujeto de la educación a descubrir algo nuevo pueda funcionar. Dejar de ser quien lo sabe para abrir lugar a un descubrir. En correlación con ello estaría la noción de ser un «maestro ignorante» planteada por Ranicere. La tarea del educador es plantear una invitación, una tarea, una pregunta que implique un desafío. Será el educador quien deberá proponer una oferta, como un lugar que queda vacío para ser llenado por la particularidad de cada sujeto, mediatizado por el motor del deseo; ese deseo hará posible reinventar el vínculo educativo (Núñez, 2003).

El oficio del educador

Así, el agente educador desarrolla su práctica, la cual se podría concebir dentro de la noción de *oficio*: el oficio de educar. Frigerio (2011) refiere al cuestionamiento que los educadores realizan sobre su oficio: ¿qué soy, cómo se llama lo que hago? A esto responde que para significar algo, resulta importante partir de un desaprender, alejarse de las certezas, para volver a cuestionarnos. La autora (2017) toma de Agamben la conceptualización de esta noción de *oficio* y explica que él mismo refiere a «asumir y sostener; conducir la vida y dar forma a las cosas; instituir la vida en común, a través de lo cual la vida de los hombres es instituida y

formada. *Officium*, lo relativo a una función comunitaria. Lo que hace que un individuo se comporte consecuente en una relación social codificada» (Frigerio, 2017, pp. 48-49). Así, define al educador como portador de un oficio que, a la vez, es un «acto político», porque el acto de educar afecta la forma en que se dan los lazos sociales (2016). En función de ello, Frigerio (2017) propone la noción de *oficios del lazo*, oficios de acompañamiento, que implican darle sentidos estructurantes a las prácticas educativas.

En ese sentido, surge la interrogante de si se podría pensar al vínculo educativo como ese lazo social; dicho entre el sujeto de la educación enlazado, ¿podría oficiar como lazo con lo social?

De ser así, retomando lo mencionado anteriormente sobre la noción de desvinculación (en referencia al sistema educativo), se podría pensar que cuando se produce la desvinculación del sistema educativo formal de los sujetos, estos pasan a estar en situación de riesgo, lo cual se aborda desde estrategias integrales que apuntan a su re vinculación al sistema formal y/o la asistencia a otros ámbitos educativos no formales. En base a los postulados teóricos mencionados, se podría pensar entonces que ello apunta a que los sujetos puedan seguir «vinculados» a algo del orden de lo educativo, lo que implica que permanezcan «unidos», «enlazados», vinculados a lo social, a su sociedad, a su tiempo, sorteando así el riesgo de caerse, de desatarse, pasando a ser los marginados, los excluidos de lo social.

Para que algo de todo ello tenga lugar, será fundamental que quienes ejerzan estos oficios del lazo puedan pensar y problematizar los sentidos que cobran sus prácticas educativas.

4.6. Sobre los sentidos

La investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales, que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas. No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. (Emiliano Galende, 1998)

En el campo educativo se habla de motivación para enseñar, de pasión por enseñar, de ganas de educar. Filloux (1996) plantea que si uno no siente placer para enseñar, no se podría enseñar bien. Extrapolando estos planteos al caso de los educadores, resulta interesante la noción de *sentido* para pensar qué sentidos le otorgan a sus prácticas. Al decir de Frigerio (2004), los espacios educativos pueden ser espacios de resistencia frente a la reproducción de desigualdades, construyendo otros sentidos y otras posibilidades (citada en Martinis, 2011, p. 156)

En base a ello, se plantea la importancia que la educación pueda enseñar a inventar sentidos, se coincide con Melich (2005) cuando afirma:

Desde el momento en que habitamos el mundo, vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido. (p. 3)

4.6.1. De las prácticas educativas

Desde su definición del diccionario de la Real Academia Española, *práctica* aparece como 'que enseña el modo de hacer algo', como 'técnico que, por el conocimiento del lugar en que navega, dirige el rumbo de las embarcaciones en la costa o en un puerto'. En ese sentido, podría pensarse que las prácticas educativas implicarán el modo de hacer algo, de llevar adelante una determinada propuesta, con cierto rumbo también determinado. Será el educador, como agente de la educación, el encargado de conducir ese timón que podría denominarse

«educativo». Diego Silva (2017) plantea definir las prácticas educativas en base a cuatro dimensiones: como forma de hacer algo; desde los efectos que produce en personas o cosas; que implica una determinada destreza o un determinado saber hacer; que están basadas en un conjunto de reglas más o menos explícitas. Es decir, una práctica pone en movimiento a una acción que tiene una razón plausible, un fundamento que paulatinamente adquiere cierto automatismo, cierta rutina. En este proceso el educador tiene que estar atento al riesgo de no perder la sensibilidad y la inquietud por ese hacer con el otro. El autor plantea esta acepción del término *práctica educativa* en torno a la noción de lo artesanal propuesta por Sennett (2008), relativa a que dentro del oficio del educador, hay determinadas cuestiones que son imposibles de protocolizar. Se requiere de personas que piensen, reflexionen y vayan construyendo una práctica situada, contrapuesta a una práctica rutinaria. Asimismo, que puedan pensar sus prácticas cuando, por el contrario, están inmersos en una realidad que los rebasa, que los inquieta e interpela. En ese sentido, algunos dispositivos educativos se ven enfrentados a un «exceso de real» (Duschatzky, 2014), es decir, cuando eso que acontece no puede ser pensado desde las coordenadas de significado que tienen incluidas. Es cuando algo de la vida misma no encaja en los núcleos de sentido que se poseen. El exceso de real requiere que se tome una distancia para poder pensarlo y una proximidad que implique estar a disposición para pensar lo que pasa. El exceso de real es pensar lo que no sabemos. Supone un pensar que no hemos pensado todavía. En función de ello, el agente de la educación deberá, por un lado, pensar en los sentidos de sus prácticas en tanto objetivos y finalidades a alcanzar, y por otro, pensarlas en relación con las resonancias que le dejan en el intercambio con el sujeto de la educación. Allí, tendrá que darle lugar a la emergencia de sus propios sentimientos, resonancias, afectos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de buenas prácticas, porque al decir de Silva (2017), si no hay afectación, pasarían desapercibidas para los dos sujetos que a través de ella se vinculan.

4.7. Aportes conceptuales del psicoanálisis al vínculo educativo

He llegado a una conclusión aterradora: soy un elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización. En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se agudizará o se apaciguara, y un niño se humanizará o se deshumanizará. Muchos problemas de la enseñanza se resolverán en la próxima década. Se crearán nuevos hábitos de aprendizaje y nuevas formas de instrucción. Una función, sin embargo, será siempre conservada por el maestro: crear el clima emocional del aprendizaje. Ninguna máquina, por sofisticada que sea, puede hacer este trabajo. (Ginott, citado en Allidieri, 2004, p. 17)

En función de lo trabajado hasta aquí, por un lado se articulan los conceptos planteados con la perspectiva psicoanalítica a la cual se suscribe, y por otro se introducen algunas referencias conceptuales provenientes del psicoanálisis para pensar los fenómenos inconscientes que se producen en el vínculo educativo. En primer lugar, recordar que el agente de la educación es, al igual que el niño, un sujeto del inconsciente. Es decir que el educador, en tanto sujeto, ha devenido en tal, también en función de su propia historia personal, de los diferentes vínculos que ha transitado, los cuales han sido productores de su subjetividad. De allí que el vínculo educativo habilita un encuentro de dos sujetos del inconsciente donde, al decir de Allidieri (2004), incidirán las emociones, pudiendo favorecer o perturbar, y se dará el vínculo en función de las subjetividades participantes. Así circularán entre el niño y el educador elementos inconscientes, los cuales se podrían conceptualizar desde los aportes del psicoanálisis como elementos transferenciales y contratransferenciales.

4.7.1 Sobre los elementos transferenciales-contratransferenciales

Se parte de la premisa de que la transferencia se produce en toda relación interpersonal. Según Filloux (1996), no se puede no mencionar la transferencia si uno se preocupa por las relaciones intersubjetivas en una situación de formación. En ese sentido, se concibe la

transferencia desde su acepción clásica, tomada de los aportes de Laplanche y Pontalis (1971), quienes la definen como «una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad» (p. 459). Los autores plantean que la transferencia se concibe como un desplazamiento del afecto de una representación a la otra. Al decir de Filloux (1996), tanto una situación de grupo como las relaciones humanas movilizan la emergencia de transferencias. Cualquiera sea la profesión humana que se practique, «la transferencia remite a la proyección sobre un otro, de sentimientos experimentados antes, en la vida infantil, con respecto a adultos importantes para el niño» (p. 65). No se pueden desconocer sus efectos, y su existencia está ligada a la de contratransferencia. Es decir, si se transfiere sobre uno, uno va a contratransferir, es decir, a reaccionar por una transferencia a la transferencia. En ese sentido, se parte del concepto de que la transferencia es parte constitutiva del trabajo educativo, ya que «el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia» (Tizio, 2003, p. 174).

En cuanto a la *contratransferencia*. Laplanche (1971) la define como el «conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y especialmente frente a la transferencia de este». En ese sentido, Filloux (1996) propone la noción de *retorno sobre sí mismo*: se torna fundamental que el educador pueda realizar un análisis de lo que se siente con respecto a lo que siente el niño, y manejar el defenderse contra lo que se siente, pensando a su vez sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible. Estas cuestiones, entre otras, reflejan la importancia de que estos fenómenos puedan ser pensados por el educador y por el equipo técnico, puestos a jugar en pos de la intervención y de un buen desempeño de sus prácticas.

Estamos de acuerdo con los planteos de Píriz (2015), quien trabaja esta noción de transferencia pero en el vínculo educativo, entre docentes y estudiantes de la educación formal, y quien toma los aportes de varios autores para aclarar que estas referencias a la transferencia (del estudiante al docente, en su caso; del niño al educador, en este) no implican que el agente de la educación deba trabajar con la transferencia, sino que es importante que esté advertido de ella, que la conozca, ya que así puede facilitarle su trabajo a la hora de transmitir los contenidos educativos y lograr el interés y asentimiento del sujeto de la educación (p. 40). En ese sentido, también implica estar atento a sus propias resonancias, a lo que le surge a él en base a lo que le pasa al niño; estar disponible para escuchar noticias de su interior (Bollas, 1991) y pensarlas en el marco del vínculo con el niño y de su propia historia

4.7.2 Sobre las identificaciones

Los primeros vínculos vividos en la infancia teñirán afectivamente el resto de los vínculos futuros.

Esto se produce porque el psiquismo, en su obstinada tendencia a la repetición, reactualizará con los personajes del presente las modalidades vinculares del pasado y la transferencia afectiva. Los mecanismos inconscientes de identificación y proyección participan activamente en este proceso. (Allidiere, 2004, p. 21)

En base a estos conceptos, se plantea que el niño, a lo largo de su desarrollo, irá identificándose con otros sujetos significativos en su vida. Desde la teoría psicoanalítica, se define la noción de *identificación* como «aquél proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones» (Laplanche y Pontalis, 1971, p. 191). Este concepto fue adquiriendo en la obra de Freud un valor central, planteándolo como una «operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano» (p. 192). El sujeto irá vivenciando diferentes identificaciones a lo largo de su desarrollo. Tomando los aportes de Allidiere (2004),

las identificaciones secundarias se dan posteriormente, durante el resto de la vida, y se realizan con otras personas del medio social, maestros, profesores, amigos, colegas, parejas, etc. Ambos tipos de identificaciones son responsables de la construcción de la subjetividad y, por ende, de las elecciones inconscientes de los vínculos más significativos que una persona establecerá posteriormente a lo largo de su vida. Estas identificaciones participan, también, sesgando los afectos que predominantemente estarán presentes en esos vínculos. (p. 17).

Pensar estas nociones en el marco del vínculo educativo entre niños y educadores implica marcar el cuidado que el educador deberá tener en el desempeño de su oficio, dado que el niño en desarrollo es susceptible a tales identificaciones y transferencia en él. Así, el educador podrá ser un referente muy importante, alguien a quien estará observando, imitando, y con quien se podrá estar identificando, todo lo cual podría tener injerencias en su subjetividad. En función de ello, esta tesis pretende analizar el vínculo entre el niño y el educador, en el marco de la propuesta de los CDN, desde los aportes de la Psicología a la Educación.

Capítulo 5. Diseño metodológico

5.1. El método cualitativo

En función de los objetivos de la tesis se opta por el método cualitativo, ya que desde esta metodología es posible

comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010, p. 364)

El método cualitativo, resulta la elección metodológica adecuada ya que el interés está puesto en conocer las percepciones subjetivas de los educadores en cuanto a sus prácticas. Para ello, al decir de Hernández et al. (2010), se debe mantener una doble perspectiva que analice tanto los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, como los implícitos, inconscientes y subyacentes, a fin de comprender las perspectivas y los sentidos que los educadores dan al vínculo educativo que construyen con los niños. Como dice Sisto (2008), «la práctica de investigación como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado» (Sisto, 2008, p. 120).

5.2. Opción muestral

Retomando los planteos de Hernández et al. (2010), la muestra en el proceso cualitativo implica un grupo de personas sobre la cual se recabarán determinados datos, sin que estos sean necesariamente representativos del universo o población que se estudia.

Los criterios de inclusión definidos inicialmente fueron: educadores y educadoras de los CDN de gestión directa de INAU en Montevideo, seleccionados en base a criterios de accesibilidad y en acuerdo con las directoras de los centros y de los propios interesados. Será una muestra intencional, en base a la relevancia teórica de la misma (Glasser, Strauss, 1967).

En base a ello, se realizó un «muestreo teórico» (Ruiz Olabuénaga, 2009), ya que la muestra respondió a una selección con una intención. Este tipo de muestreo permite seleccionar las unidades de acuerdo a su relevancia teórica (Glasser y Strauss, 1967). Se priorizó la conformación de una muestra heterogénea, incluyendo educadores de diferentes edades, con distintas trayectorias laborales, formaciones académicas y antigüedad en el programa.

En un primer momento el proyecto se diseñó para ser implementado en los CDN de gestión directa de INAU que totalizan un número de seis clubes en Montevideo. Esto respondió no solamente a una cuestión numérica sino que de abrirse a los CDN llevados adelante por organizaciones de la sociedad civil, se estarían incluyendo variables referidas a los atravesamientos institucionales de cada una de ellas.

En cuanto a la implementación de la investigación, en primer lugar se coordinó con la directora general de los CDN del INAU, con quien se mantuvo un intercambio muy enriquecedor; su disposición y gestión fueron centrales tanto para la aceptación de la investigación en el organismo como para el nexo con las directoras de los clubes. En este sentido, se tuvo la posibilidad de participar en una de las reuniones regulares de las direcciones de clubes donde se presentó el proyecto, sus objetivos y la población con la que se trabajaría. Tras la aceptación de la propuesta, se acordó que las directoras transmitirían en sus reuniones de equipo la invitación a participar de la investigación y se realizaría un primer listado de interesados, el cual sería entregado a la investigadora. Dado el número de centros se planteó la posibilidad de que participaran uno o dos educadores por centro.

Transcurrieron un par de meses, durante los cuales se produjo un cambio en la Dirección General de los CDN; esto implicó retomar el seguimiento de las acciones acordadas con la nueva directora, a fin de restablecer también la coordinación con los clubes. En ese sentido, se acordó que se realizaría un contacto directo con las directoras de cada club para retomar con ellas la definición de los interesados en participar y las formas de contacto con los mismos. En uno de los clubes fueron tres los interesados en participar y en el resto manifestaron su interés entre uno y dos educadores de acuerdo a lo planteado inicialmente. La muestra quedó conformada por un total de diez educadores, como se detalla en la siguiente tabla:

Club	Cantidad de entrevistados
Club 1	2
Club 2	1
Club 3	2
Club 4	3
Club 5	1
Club 6	1
Total	10

Tabla 1. Cantidad de entrevistados por club.

Una vez relevado el interés, se tomó contacto telefónico con los interesados, coordinando las entrevistas en los clubes y dentro de su horario laboral. Finalmente, la muestra quedó conformada por participantes con variadas formaciones universitarias, y sin formación académica. La franja etaria osciló entre los 26 y los 50 años, y en cuanto a la antigüedad en ese CDN la mayoría trabaja hace más de 4 años. (Ver tabla 2).

Género	Edad	Formación	Antig	Grupo a cargo	Club
Mujer	26	Educadora social	4	Niños	1
Mujer	38	Educadora social	7	Niños	
Mujer	37	Lic. en psicología	8	Adolescentes	2
Varón	35	Lic. en psicología	4	Niños	3
Mujer	58	Lic. en letras	7	Niños	
Mujer	34	Formación en Bellas Artes (sin finalizar, falta tesis)	4	Niños	4
Mujer	50 (aprox.)	Sin formación académica,	9	Niños	
Varón	29	Docente de Historia (IPA)	1	Niños	
Mujer	48	Educadora social	5	Adolescentes	5
Varón	35	Educador social	5	Niños	6

Tabla 2. Características de los participantes del estudio

5.3. Entrevistas en profundidad

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de *entrevista individual en profundidad*; como dicen Taylor y Bogdan (1990), esta herramienta habilita un encuentro cara a cara, dirigido «hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas» (citado en Ruiz Olabuénaga, 2009, p. 167), habilitando un espacio de escucha que favorece la consecución de los objetivos.

Tomando lo planteado por Hernández et al. (2010, p. 370), «el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos», teniendo presente que el instrumento es él mismo. En función de ello, por un lado debe tener presente el análisis de su implicancia, estar atento a sus propios sentimientos, pensamientos, noticias desde su interior (Bollas,1991); por otro, el investigador «debe minimizar el impacto que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio» (Hernández, et al., 2010, p. 479).

A tales efectos, se realizó una pauta semiestructurada que se confeccionó previamente en función de los objetivos y las preguntas de investigación.

Las entrevistas fueron grabadas, previo a lo cual se le informó y solicitó autorización a los participantes. Luego fueron transcriptas para su análisis, reservando absolutamente la identidad de los entrevistados.

La recolección de los datos fue guiada por la saturación teórica, la cual surgió luego de la realización de las últimas entrevistas, en las cuales ya se vislumbraba dicha saturación, entendiendo que los nuevos datos comenzaban a ser repetitivos y dejaban de aportar información novedosa (Ruiz Olabuénaga, 2009).

5.4. Análisis de los datos: herramientas/método

Para el análisis de los datos se siguieron estrategias de la teoría fundamentada, por un lado el muestreo teórico y la comparación constante (Glaser, B. y A. Strauss, 1967) fueron estrategias ya mencionadas y que guiaron el proceso hasta alcanzar la saturación teórica de la muestra.

Para el análisis propiamente, se realizó la codificación y análisis en simultáneo. Por un lado, se realizó una codificación en función de los temas comunes encontrados, de las ideas significativas que iban apareciendo; por otro, el análisis implicó, al decir de Ruiz Olabuénaga (2009), una «interpretación de las interpretaciones de los sujetos que toman parte en una acción social» (p. 77). De esta manera, se realizó una construcción de categorías, producto de dichos datos y de la articulación teórica previamente realizada.

Como herramienta para la sistematización de los datos se utilizó el software MAXQDA, el cual habilita la agrupación de adjudicación de códigos a las diferentes secuencias de las entrevistas, a ser analizados posteriormente.

La construcción de las categorías y subcategorías apuntó a realizar un análisis coherente y ordenado, teniendo como telón de fondo el abordaje de los objetivos y las preguntas de investigación que originaron este estudio. Fueron cuatro las categorías centrales que guiaron el análisis, que se desagregaron en sub-categorías

a) Categoría: características del club

En esta categoría se engloban las respuestas y contenidos atinentes a la definición que hacen los entrevistados acerca de los clubes, es decir, sus objetivos, la organización cotidiana, los contenidos, metodología, y los intercambios que se desarrollan con actores internos al club - dentro del equipo y con las familias-, así como la interrelación con actores externos al club,-redes locales y específicamente con las escuelas-.

a.1) *Subcategoría: Espacio educativo integral*

Engloba contenidos del discurso de los educadores relativos a los objetivos del programa como espacio de educación de protección, promoción y atención integral. Se incluyen las actividades cotidianas que realizan, enmarcadas en los objetivos que se plantean.

a.2) Subcategoría: Contenidos

Refiere a los contenidos educativos que mencionan los entrevistados tales como: valores, cultura, circulación social, como también la escucha, la contención que se brinda a los niños.

a.3) Subcategoría: Interacciones

Esta subcategoría, refiere a lo relativo a las interacciones dentro del propio club, lo cual incluye la dinámica interna del equipo y lo referido al intercambio con las familias, en clave de participación dentro de las propuestas del club.

Por otro lado, en cuanto a las interacciones con los actores externos al club, se alude al trabajo en red, con otras instituciones del barrio y en particular se pone el foco en la relación con la Escuela.

b) Categoría: El oficio del educador

Esta categoría incluye las opiniones de los educadores sobre los significados y sentidos que le atribuyen a su trabajo como educadores y a sus prácticas educativas. Se articula lo expuesto por ellos, con la noción de “oficio” planteada en el marco teórico. Por último se analiza lo referido al vínculo entre los educadores, en tanto trabajan con la modalidad de duplas.

b.1) Subcategoría: Sentidos del oficio

Aquí se engloban los relatos de los educadores sobre significados y sentidos asociados a la elección del oficio; así como las trayectorias individuales hasta el momento actual.

b.2) Subcategoría: Visión del educador de sus prácticas educativas

Aquí se incluye lo que relatan sobre cómo ejercen su oficio; la escucha a los niños, la habilitación a su participación; la construcción de proyectos educativos individuales a través de una atención personalizada; la modalidad de abordaje a través del referente-referido y las diferentes herramientas teórico-metodológicas con las cuales llevan a cabo su práctica educativa.

b.3) Subcategoría: Vínculo entre educadores

Esta categoría refiere al trabajo en duplas, los espacios de intercambio dentro del equipo y las diferentes modalidades o estilos de los educadores.

c) Categoría: Concepción de los sujetos

Esta categoría resume cómo los educadores ven a los niños con los que trabajan y cómo creen que los niños los visualizan a ellos.

c.1) Subcategoría: Conceptualización de los niños

Aquí se engloba lo relativo a cómo ven a los niños con los que trabajan. De allí se conceptualiza al niño como sujeto de derecho, sujeto de posibilidades y sujeto de la educación. Se analiza la construcción de estas concepciones en función de la noción de *mirada*.

c.2) Subcategoría: Cómo creen que los ven los niños

En esta subcategoría se engloban las respuestas que dieron los educadores, siendo las más significativas las relativas a ser “el bueno o el malo”, la puesta de límites y el ser un referente para los niños.

d) Categoría: Vínculo niño/educador

Aquí se refleja lo relativo a la caracterización del vínculo que los educadores construyen con los niños. Se incluye lo relativo a las emociones que se ponen en juego; los fenómenos inconscientes que se producen entre ambos sujetos —niño y educador— y las posibilidades y límites del vínculo.

d.1) Subcategoría: Emociones

Aquí se incluyen las emociones que surgen en los educadores, las cuales oscilan entre el afecto, el enojo y el manejo de las frustraciones, así como el involucramiento en la tarea y con los niños.

d.2) Subcategoría: Fenómenos inconscientes

En el vínculo entre los niños y los educadores se producen ciertos elementos transferenciales y contratransferenciales, así como los niños proyectan en los educadores elementos propios y se identifican con ellos.

d.3) Subcategoría: Posibilidades del vínculo

Aquí se plantean las conceptualizaciones de los educadores relativas a cómo consideran que es el vínculo que construyen con los niños. Aparecen sus diferentes posibilidades: vínculo educativo, vínculo afectivo, y se engloba aquí también lo relativo al vínculo de los niños y de las familias con el club.

5.5. Aspectos éticos

Por último, en lo relativo a los aspectos éticos en la investigación, se siguió el régimen de las normativas vigentes en el país para la investigación con seres humanos (decreto N.º 379/008, promulgado en agosto de 2008).

En cuanto a las autorizaciones necesarias para llevar adelante esta investigación en la órbita del INAU, como se mencionó anteriormente, en primer lugar se realizó la gestión correspondiente ante el organismo, gracias a la mediación de la Dirección de clubes. Una vez que se contó con dicha autorización, se coordinó con las direcciones de cada uno de los seis CDN la realización de entrevistas individuales con los educadores.

En el encuentro con cada entrevistado, previo al comienzo de la entrevista, se compartió un resumen de la investigación, explicitando sus objetivos, asumiendo el compromiso de confidencialidad y privacidad. Se le entregó a cada educador un consentimiento informado, el cual firmó antes de su participación (ver anexo).

Durante el análisis de los datos se mantuvo absoluta reserva de la identidad de los participantes, así como en el reporte de investigación final de la tesis, se utilizaron nombres ficticios de los entrevistados, a fin de mantener la confidencialidad y el anonimato.

Capítulo 6. Hallazgos de la investigación; resultados y análisis

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, articulados con el marco teórico. Como se planteó anteriormente, a partir de los relatos de los educadores se construyeron categorías y subcategorías, a fin de profundizar y organizar la tarea; todo ello será expuesto en este capítulo en forma integrada. A través del análisis se intenta dar respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados.

6.1. Características del club

Los educadores definen al CDN como un **centro educativo integral**, donde el acento está puesto en lo educativo en un sentido general; todas las propuestas y actividades que desarrollan tienen un fin educativo que las transversaliza.

Puntualizan que la propuesta incluye apoyo a la escolarización, actividades lúdico-recreativas, talleres, sensibilización artística y actividades deportivas, y se promueve la circulación social. Asimismo, mencionan que se brinda alimentación y acompañamiento en la promoción de la salud de los niños. Definen al CDN como un espacio de protección, de encuentro e interacción con los otros como forma de socialización. Resulta interesante destacar que existe una coincidencia entre las respuestas que dan los entrevistados y los objetivos propuestos desde el programa CDN.

En palabras de los educadores:

El club de niños es un proyecto socioeducativo donde se llevan adelante propuestas educativas; hay un proyecto en clave de educación; se llevan adelante prácticas que tienden a ser educativas. Hay una cuestión social que es transversal a todo esto, por eso lo de socioeducativo.

(Mateo)

Todo lo que sucede en el tiempo que los niños están acá se trata de tomarlo y se vuelca a una generalidad explícitamente educativa. Es decir, se dialoga de los temas, se trata de hacer un proceso de enseñanza y aprendizaje donde las acciones tengan una consecuencia educativa [...]. Tratar de generar un proceso de socialización. Y después de que ese proceso de sociabilización se ha logrado, capaz que se convierte en un elemento transformador. (Joaquín)

Se trabaja en varias líneas. Una es el apoyo a la escolarización de los niños. Después hay una parte más de trabajo en la salud en la que se hace un seguimiento de cuáles son las especialidades que, de pronto, un niño necesita en determinado momento. Después, lo que tiene que ver con la propuesta educativa del centro, la circulación social; también hay una parte que se intenta que sea deportiva, donde lo que se busca es que el niño realice una actividad deportiva dentro de la propuesta. Y después hay una parte de sensibilización artística: también se busca que el niño desarrolle una actividad relacionada con lo artístico. (Facundo)

Me parece que estamos en otros tiempos y que hay que cambiar, y la educación tiene que tener su momento. Después tiene que haber otras cosas. Y los clubes de niños están buenísimos, porque yo siento que podemos hacer cosas lindas que nos interesan a nosotros y que podamos transmitir. Trabajamos mucho la diversidad y eso está buenísimo. O sea, tenemos todo para hacer, podemos hacer lo que queramos, hacer los talleres que queramos y enseñarles, y eso me parece que está buenísimo. (Sofía)

El club de niños, más allá de la alimentación —porque una escuela de tiempo completo también te la da—, yo creo que todo lo que tiene que ver con la educación mal llamada «no formal», que para un niño es muy importante... La escucha, sobre todo. En la escuela es mucha cantidad; acá la atención es personalizada. Creo que esa es una de las grandes riquezas que tienen los clubes de niños. (Perla)

Los entrevistados destacan la importancia de la dimensión social de la propuesta al utilizar la denominación de «proyecto socioeducativo». Podría decirse que la dimensión de lo social alude al proceso de socialización que los niños experimentan en su tránsito por el CDN. Desde el planteo del educador (Joaquín), este proceso puede constituirse como elemento transformador. Desde la perspectiva teórica de este estudio, se puede afirmar que el proceso transformador para ambos se desarrollaría sobre la base de un encuentro entre el niño y el educador, y entre los niños y sus pares, habilitándose nuevas posibilidades de vincularse.

En sus respuestas aluden a la circulación social como otro de los objetivos principales y presentes en todos los CDN. Para llevarlo adelante, se implementan paseos, campamentos, visitas a espacios culturales, traslados en ómnibus recorriendo diferentes zonas de la ciudad. Ello apunta a que los niños puedan transitar otros territorios, salir de los límites de su propio barrio y entorno, que muchas veces son los únicos espacios que conocen. Se podría pensar

esta cuestión de la «circulación social» en términos de traspasar las «fronteras», fronteras cotidianas, las del barrio; conocer otros lugares de su ciudad, de su sociedad, en tanto tienen el derecho de hacerlo, en tanto son parte de ella, ampliando así sus horizontes, lo cual apunta a que adquieran nuevos aprendizajes y desarrollen habilidades sociales.

En relación a la propuesta diaria y la cotidianeidad de los clubes, en todos mencionan que la atención es de cuatro horas, de lunes a viernes, a contraturno de la jornada escolar. Se implementa la modalidad de grupo pequeño, conformándose dos grupos según las edades: desde los 5 o 6 años hasta los 8, y desde los 9 hasta los 12 años. En algunos clubes funciona un grupo para adolescentes entre 12 y 15 años que se encuentran finalizando o han finalizado recientemente su ciclo escolar. Al decir de una de las educadoras (Camila), el espacio adolescente se pensó para darles una continuidad a los niños que terminaban la escuela, y que por diferentes razones (maduración, intereses, etc.) no estarían prontos aún para un centro juvenil. Por ello, este espacio apunta a ser un lugar de escucha y acompañamiento a las inquietudes y los intereses propios de esa etapa que transitan.

Siguiendo con la propuesta de la cotidianeidad y **actividades diarias**, los educadores plantean que proponen la modalidad de taller, porque promueve y habilita la participación y el intercambio de los participantes. Las actividades son variadas y los educadores están a cargo de un determinado taller, según los conocimientos que posean. Tal es el caso de un club que cuenta con taller de literatura; en otro club realizan taller de falso *vitraux*; en otro, de música, plástica, recreación; y en otro club, los niños cuentan con taller de telas a cargo de una educadora que es profesora de telas. Por su lado, un par de clubes poseen huertas orgánicas, y otros tienen convenio con plazas de deporte o con clubes deportivos donde los niños realizan natación.

En general, hay grandes áreas que tienen que ver con los derechos de los niños que tienen que estar: área expresiva, cultural, higiene, deportiva. Y dentro de esas áreas vamos poniendo diferentes talleres. También hubo propuestas que no han enganchado a los gurises y fuimos cambiándolas. (Fabiana)

«Espacio grupal», se llama, donde se trabajan diferentes cuestiones que salen en el grupo. Lo mismo que las propuestas de lo que son las actividades en el club, parten un poco de lo que los chiquilines traen. (Luana)

Nosotros tenemos un espacio de la palabra, que es en la hora del almuerzo, que antes eran viejas asambleas. Había un día que era el día de la asamblea; nosotros vimos que no funcionaba tanto ese método, no podíamos hacerlo, y empezamos a hacer el «espacio de la palabra». Entonces, mientras ellos comen y están como en una sobremesa, ahí es donde se hablan todos los temas que pasan acá, lo que les preocupa. Y ahí sí, hablamos desde un lugar más desde el sentimiento, desde el adentro. (Valentina)

Además de los recursos con los que cuenta el equipo, plantean la opinión de los niños como factor determinante para la planificación y desarrollo de las actividades, tanto para para la construcción de las propuestas como en la evaluación de estas. Se nota una apertura y escucha por parte de los educadores a modificarlas en función de las opiniones y los aportes de los niños.

Otra actividad en todos los clubes es la propuesta de un «espacio de grupo», donde a través de la palabra se promueve el intercambio sobre diferentes temáticas. La habilitación de dichos espacios, ya sea en el contexto del almuerzo o en un espacio denominado «de palabra», genera una dialogicidad entre adultos y niños, y entre los niños mismos, que hace parte del aprendizaje, la convivencia, la reflexión colectiva. Resulta muy interesante la promoción de estos espacios como lugares de encuentro donde aparecen diferencias, malestares, angustias, tensiones, tanto producto de los aconteceres dentro del club como aquellos propios que los niños traen desde sus historias familiares. Como se planteó en el marco teórico, al decir de Frigerio (2017), los educadores, como aquellos que ejercen los oficios del lazo, trabajan con las vidas que están ahí, excesivamente desbordadas, muchas veces; el habilitar y sostener espacios de escucha a los niños de contención para ellos.

De ello también se desprende la necesidad de contar con espacios de equipo para los propios educadores donde trabajar colectivamente las resonancias, emociones y reflexiones que generan dichos intercambios; asimismo, para debatir acerca de los contenidos que plantean los niños y aquellos a introducir por parte del equipo, así como las estrategias más pertinentes.

6.1.1. De la contención y escucha

Por último, en cuanto a las características del club, aparece una fuerte referencia en todos los relatos de los educadores a la contención y escucha que brindan a los niños. Estas nociones aparecen, por un lado, fuertemente relacionadas a las características del oficio del educador, sobre lo cual se hará referencia más adelante. Por otro lado, aparecen en las respuestas relativas a las características del club en tanto «espacio de contención y escucha», y de allí su inclusión en esta categoría. En ese sentido, los entrevistados plantean al club como espacio de contención, en relación a la cantidad de horas semanales de atención que se brindan; es un tiempo muy considerable, comparable al que brindan las escuelas de tiempo común.

Genera un espacio de contención gratuito, que no es un detalle menor. Cuando hay muchas familias que si pudieran hacer usufructo de esto, tendrían un tema resuelto. [...] La mayoría lo siente como un lugar de contención, y lo entienden como un lugar donde son alguien, donde se sienten queridos, donde entienden que tienen una posibilidad de expresarse, donde entienden que se los escucha. Eso me parece que es fundamental. (Joaquín)

Aquí el educador hace referencia a la contención en cuanto al espacio y menciona su «gratuidad», lo cual podría ser pensado como una forma también de contención a las familias. Es decir, seguramente por ser además gratuito, es que varias de las familias pueden acceder al club de niños como espacio de contención; y el ser gratuito no es menor, ya que de alguna manera esa accesibilidad al recurso oficia como una posible contención para los propios padres y madres, quienes tienen la tranquilidad de que sus hijos están siendo cuidados. Esto, para varias familias, es un espacio imprescindible.

Ligado a lo anterior se plantea que el club es un espacio donde los niños son escuchados. En ese sentido se incluyen en el genérico a otros actores dentro del club, además de los propios educadores (psicóloga, directora, maestra), que también habilitan la escucha a los niños. Una educadora refiere que los niños asisten al club porque se sienten escuchados y se sienten parte (EM3); otros entrevistados manifiestan:

Los niños vienen también porque encuentran adultos que los escuchan, que les dan determinadas respuestas; aun el niño que se pelea más, ese también te demanda un lugar. (Facundo)

Este énfasis puesto en la escucha a los niños remite a la idea del «valor de la escucha», tan utilizada en el psicoanálisis; la escucha remite a la importancia y el valor que tiene saberse atendido, valorado y valioso para un otro que escucha sin prejuizar.

6.1.2. De los contenidos

De los relatos de los educadores se desprende la definición acerca de los contenidos, parte de los intereses de los niños. Por otro lado, el equipo también decide incorporar otros contenidos que se consideren relevantes, apareciendo en los relatos una fuerte referencia a los valores y la cultura. Sobre ello, los entrevistados plantean que se intercambia en las planificaciones tanto del equipo como en los espacios de intercambio interduplas, a fin de determinar cómo se abordarán estos contenidos. Al decir de una educadora (EM3), en cuanto al abordaje de los valores, la formación particular de cada uno determina las concepciones que se tiene de los valores, por lo cual en dichos espacios de intercambio se problematiza sobre qué valores entienden necesarios trabajar con los niños. Luego, en el encuentro con ellos, se habilita la libre expresión y que cada uno vaya generando pensamiento propio, lo cual implica un valor en sí mismo.

Nosotros, a través de lo lúdico-educativo, les transmitimos muchos valores a los gurises, que a veces, en la casa, por equis motivo, no se les dan. (Perla)

Lo no formal tiene que ver con inculcar valores, desarrollar hábitos, generar espacios donde el niño pueda jugar y desarrollarse libremente. Donde encuentre un espacio de expresión, encuentre un lugar de información sobre cuáles son sus derechos, de cómo defenderlos; también lo que tiene que ver con sus deberes y con sus obligaciones. (Joaquín)

En esta respuesta aparece la referencia a algunos de los objetivos que el programa CDN plantea, relativos a promover lo cultural y espacios de participación que promuevan la construcción de una identidad ciudadana. En ese sentido es interesante la alusión a que los

niños conozcan y aprendan cuáles son sus derechos y cómo cuidar de ellos, junto a lo que se espera de ellos.

Uno de los objetivos o propósitos que tiene el club de niños dentro de la esfera de la educación no formal es transmitir cultura general y poder desarrollar ciertos conocimientos en un espectro lo más amplio posible. (Joaquín)

Por supuesto también que sí, brindarles conocimientos, y brindarles otras apropiaciones culturales que vos creés que puedan tomar. (Valentina)

La idea de «transmitir cultura» y de «apropiaciones culturales», que aparecen en estas citas, se podría relacionar con los planteamientos de García Canclini, retomados por Rebellato (2009), quien explica que la cultura se refiere a la «producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir, todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido»; es decir, la producción simbólica cultural se refiere a operaciones de reproducción o transformación social e institucional (p. 48).

Se podría pensar que desde el club de niños se promueve la transmisión de lo cultural, como también la apropiación de dichos contenidos por parte de los niños, a través de la reflexión sobre las herencias culturales. Ligado a ello, según el relato de los educadores, se implementa muchas veces como estrategia la circulación social, asistiendo a lugares culturalmente significativos que apuntan así, desde lo vivencial, el aprendizaje de los nuevos contenidos. Se acuerda con Ubal y Varón (2009) en que «la transmisión del patrimonio cultural en una sociedad es responsabilidad de toda institución educativa, sin importar si se la etiqueta de formal o no formal» (p. 18).

Continuando con los contenidos del trabajo educativo, los educadores se refieren a ellos en un sentido genérico, aludiendo a que el vínculo con los niños debe estar mediatizado por los contenidos. Esta puntualización aparece más claramente en los educadores sociales de formación, quienes logran expresar una conceptualización más clara sobre ello, como se refleja en los siguientes fragmentos:

En esto de tratar de que el vínculo esté mediado por los contenidos [...], lo que nos une es el contenido que queremos transmitir. (Fabiana)

Cuando hay una relación educativa, tiene que haber un educador y del otro lado un sujeto; en este caso, niño o niña que ocupe ese lugar, y que haya contenidos que vos puedas transmitir. (Mateo)

El vínculo tengo que dotarlo de contenido. Si no lo doto de contenido, ¿para qué? Soy sólo una vecina y estoy chusmeando contigo. (Luana)

Aparece en estos fragmentos la referencia al concepto del triángulo herbartiano, trabajado por Violeta Núñez (2003), el cual supone la existencia de un educador, conceptualizado como un agente de la educación, un niño, que se transformará en sujeto de la educación, y los contenidos educativos, que mediatizan entre ellos. Los contenidos son entendidos como bienes culturales que son seleccionados, en este caso, por los educadores, basados en el proyecto educativo del club. Al decir de Núñez (2003), este tercer elemento es lo que media entre el sujeto y el agente; «une, precisamente en la medida en que separa, en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un tú a tú que la invalidaría» (p. 29).

6.1.3. De las interacciones con otros

Los entrevistados identifican la importancia de las interacciones a la interna del equipo y con el resto del equipo técnico, integrado por la dirección, la maestra, la psicóloga, la trabajadora social y el educador social, cuando lo hay. Por otro lado, se refieren al trabajo con las familias, en clave de participación dentro de las propuestas del club.

También se alude al trabajo en red con otros actores en territorio, jerarquizando el trabajo con otras instituciones y, en particular, con la escuela.

Comenzando por el **equipo técnico** —como se mencionó en el capítulo referido a la contextualización de CDN—, está constituido por educadores, director(a), coordinador(a), psicóloga/o, trabajador(a) social, maestra y educador(a) social (en el cargo de educador social,

no de educador del grupo de niños). Los educadores trabajan en duplas con los niños, asumiendo cada dupla un grupo de referencia. Como se muestra en la tabla 2, los educadores cuentan con distintas formaciones disciplinares; de los diez entrevistados, cuatro son educadores sociales, dos son psicólogos, una es licenciada en letras, una es estudiante avanzada de Bellas Artes, uno es docente de Historia egresado del IPA, y una es educadora sin formación académica pero con amplia experiencia en INAU.

En cuanto a las interacciones dentro del equipo, estas refieren a la realización conjunta del proyecto del centro, reuniones semanales de planificación e intercambio permanente en cuanto a los sucesos diarios cuando alguna situación así lo requiere. Los educadores relatan que en determinadas situaciones puntuales acuden al equipo técnico a fin de coordinar acciones conjuntas. Tal es el caso, por ejemplo, frente a una situación con un niño que implique tener que ir a hablar a la escuela; se le pide entonces a la maestra que vaya. O situaciones del orden emocional del niño en que tengan que llamar a la familia; en ese caso, se le solicita a la psicóloga que acompañe en esa entrevista. Ello da cuenta de una complementariedad interesante y necesaria dentro del equipo, habilitando los aportes desde las diferentes disciplinas, lo cual nutre a todos en las prácticas que desarrollan. Como se planteó en el marco teórico, lo relativo al cargo de educador en la ENF ha sido trabajado desde el MEC, a través de la producción de documentos teóricos que aportan al debate; desde allí conciben el desafío de educar desde el trabajo en equipo, ya que entienden es un desafío imposible de asumir en solitario. Se coincide en su concepción que el trabajar en equipo permite la confluencia de múltiples miradas, permitiendo formular y desarrollar proyectos de trabajo comunes, lo cual da integralidad al trabajo. En ese sentido, los educadores relatan que los espacios de reunión de equipo son clave para la contención y escucha entre ellos mismos, elementos indispensables para llevar adelante los desafíos de la tarea cotidiana con los niños.

6.1.4. De la co-responsabilidad con la familia

En los objetivos del programa CDN se plantea el fortalecimiento y promoción de las familias en la protección del desarrollo y el ejercicio efectivo de los derechos de los niños. Por otro lado, se alude a que las acciones del club deben complementar la acción de la familia; de allí que la relación se plantee en términos de coresponsabilidad.

De los datos surgidos de las entrevistas aparece el vínculo con las familias como un objetivo importante al cual se apunta a trabajar. En algunos clubes se definen como «socios» de las

familias, trabajando junto con ellas, promoviendo el diálogo, acompañando a enfrentar ciertas problemáticas que tienen que ver con los niños. Como estrategia, desarrollan talleres colectivos, donde se trabajan temáticas de interés.

En otros clubes, el vínculo con las familias aparece ligado a los espacios de entrevistas individuales, a las reuniones de padres de comienzo o fin del año, y en alguna actividad puntual; es difícil implementar espacios de participación colectiva y activa.

Otra de las áreas que trabajamos fuertemente es el trabajo con familias, no sólo en entrevista cuando el chiquilín tiene alguna dificultad, o tratamos de no trabajar desde ahí, sino desde la potencialidad, el acompañamiento fuerte de la familia en algunas cuestiones. (Luana)

Con las familias hacemos un trabajo más individual y de seguimiento de las situaciones familiares. Y después se generan espacios de talleres [...]. Les encanta el disfrute, pero tampoco que lo educativo quede solo en el disfrute, porque si bien es lo que necesitan y demandan, también nosotros, acá, nuestro objetivo es educativo. (Fabiana)

El trabajo con la familia siempre está presente. Si hay algo que tenemos en común acá en el club con la familia, es el niño. Por eso es importante acompañarlos en el proceso de crianza. Hay instancias de encuentro con las familias, aunque ahora hace tiempo que no las tenemos [...]. Hay como un «debe» de promover más la participación. (Mateo)

Hay reuniones de padres, y hacemos entrevistas individuales cuando necesitamos tener alguna información o una devolución o como más información; entonces, los citamos. Algún paseo. (Sofía)

El trabajo con familias busca tener una mirada del niño más integral; tiene que ver mucho con lo que es la tarea específica del asistente social: chequear en qué condiciones vive el niño, cuáles son sus necesidades, construir con las familias qué cosas se puede aportar desde acá, ya sean aportes económicos u otros [...]. En realidad, es un «debe» de este centro el integrar a la familia desde otro lugar que no sea tan asistencialista. Eso es todo un tema que estamos intentando cambiar [...]. Es necesario generar otro tipo de vínculos con la familia, no asistencialista, sino también instancias de paseos, de disfrute. (Facundo)

Desde el relato de los entrevistados, aparece la intencionalidad de dar mayor participación a las familias. Varios relatan que en el pasado participaban más, y en la actualidad parecería no ser tan habitual que las familias participen activamente dentro del club.

En contraposición a la falta de participación en algunos clubes, los educadores refieren a un fuerte sentimiento de pertenencia de las familias, ya que, en algunos casos, como el club existe en la zona, esto conlleva a que varias generaciones de una misma familia hayan sido parte del mismo club; así, el club representa un espacio de pertenencia para ellas.

Las familias que tienen referencia barrial aprecian este espacio como parte de su vida. Nosotros a veces jodemos, el gurí viene a los 6 años y se va a los 16. Es toda su vida acá adentro. Pero la familia aprecia todo eso, todo ese tiempo que pasan acá. (Valentina)

Este club tiene veinte años acá en la zona, y hay familias que tienen un sentido de pertenencia muy importante. (Mateo)

Resulta interesante pensar en los posibles factores que podrían tener que ver con la participación de las familias en el club. Por ejemplo, en cuanto a lo edilicio, algunos clubes son pequeños, lo cual dificulta la convocatoria a participaciones familiares colectivas. Otro factor puede ser la zona en la cual está ubicada el club, es decir, si está ubicado en la mitad de un barrio o está en la zona donde los padres trabajan, no siendo ese el barrio donde viven, lo cual genera cuestiones relativas a la identidad, por un lado, y a la disponibilidad horaria para poder participar en el club, por otro. Todos estos podrían ser factores que dificulten la participación. Si bien estos elementos podrían estar definiendo la accesibilidad, cabe preguntarse por la existencia de otros factores de orden subjetivo, tales como la calidad de las propuestas y la capacidad de comunicación y de interrelación de los equipos con las familias, entre otros.

En este punto resulta interesante la particularidad de uno de los clubes de niños donde la entrevistada relata las características del vínculo con las familias de forma diferente al resto. Ello refiere a que la creación y construcción del centro fue realizada por los propios vecinos, es decir, que fueron las propias familias las que demandaron al INAU la concreción de un proyecto socioeducativo en dichas instalaciones.

En palabras de la educadora,

tiene una importancia para la comunidad fundamental, el club; es su centro madre, vamos a decir, y fue mutando, claro; fue cambiando, desde estar los vecinos continuamente acá adentro, porque ellos hicieron todo el proceso. (Valentina)

En este caso, el club es un espacio de referencia y pertenencia para las familias y para la comunidad, es decir, no solamente para las familias cuyos hijos asisten al club, sino para todas las familias del barrio. En lo relativo a la participación de quienes sí concurren, es más activa y comprometida; esto se le atribuye no solamente a las propuestas que desde el club se realizan, sino que en este club las familias se constituyen como parte de él, desde lo histórico (hay madre y padres que participaron del club cuando eran niños) e ideológico, desde los objetivos de su creación, por pedido de la propia comunidad. Como contraparte, la entrevistada daba cuenta del proceso que desde el equipo técnico se realizó con los vecinos y familias, relativo a tener que acordar los espacios de participación e injerencia, en pos de una autonomía de la gestión técnica, enmarcada en los objetivos propios de un programa del INAU.

6.1.5. Del trabajo en red

Dentro de las interacciones con otros actores sociales externos al club, se apunta a la promoción de lazos sociales y al trabajo interinstitucional, que favorezcan la protección y cuidado de los niños. En los relatos de los entrevistados aparecen las referencias del trabajo en red con las instituciones del barrio, y principalmente con las escuelas. Se promueve la participación en espacios de encuentro de las redes territoriales, como ser los nodos de familias, donde mensualmente se intercambia entre todas las instituciones programas y proyectos que se desarrollan en ese barrio. Esta participación en las redes se realiza a través de la presencia del trabajador social y/o educador social.

El trabajo en red apunta a fortalecer a las familias en el vínculo con sus propias redes, tanto las secundarias (policlínica, centros educativos, trabajos protegidos cuando los hay) como las primarias, que pueden officiar en algunos casos como redes de sostén.

Para finalizar, en relación a las características de los CDN, aparece en varios de los relatos una referencia directa a la escuela como institución con la cual se interacciona, y en particular, por las referencias que los entrevistados realizan a la educación formal y que marcan las

diferencias con el club, a saber: las metodologías, los objetivos y el posicionamiento de los adultos, entre otros.

Por otro lado, aparecen aspectos que comparten con la escuela, como ser el apoyo a la escolarización, lo cual es otra de las características distintivas del club. En ese sentido, y como se planteó en el capítulo de contextualización, en el programa oficial de los CDN aparece como objetivo el fortalecer la integración y permanencia de los niños en el sistema formal. De allí la presencia de la maestra, quien será la encargada del apoyo escolar dentro del club y del contacto directo con las escuelas.

Los educadores mencionan el apoyo pedagógico brindado por la maestra, cuando la hay, y en los clubes que no cuentan con maestra son los propios educadores quienes lo realizan.

Por otro lado, el apoyo a la escolarización aparece referido al acompañamiento a los niños y sus familias en el sostenimiento de la asistencia a la educación formal; de hecho, es un requisito del club que los niños estén escolarizados. En ese sentido, podría preguntarse: ¿qué sucede cuando presentan asistencias intermitentes o ausentismo en la escuela? Al decir de los educadores, en esos casos se permite igualmente la asistencia al club, pero se trabaja sobre ello con el niño y su familia. Algunos educadores refieren también al egreso del ciclo escolar, brindando orientación en las opciones posibles para su continuidad educativa.

Esta complementariedad entre lo formal y no formal o extraescolar implica estar atentos a que los espacios extraescolares no queden en desmedro de la educación formal. Como plantean Ubal y Varón (2011), se corre el riesgo de que dichos espacios construyan su identidad sobre la base de la reinserción de los niños o adolescentes que se desvinculan de la educación formal. Como se planteó en el marco teórico, se coincide con Martinis (2011) en se debe «trabajar en sentido de elucidar las formas a través de las cuales los espacios de la educación extraescolar podrían articularse con el esfuerzo de una educación que reubique su mandato de transmisión cultural en términos universales» (p. 154).

Retomando el aspecto referido a la interacción que realizan con la escuela como actor externo al club, en los relatos aparecen diferentes respuestas. Algunos se refieren en forma genérica al trabajo en conjunto con la escuela, en tanto espacio de referencia fundamental para los niños, mientras que otros aluden más específicamente al trabajo en entrevistas con las maestras.

Como se planteó anteriormente, varios educadores remiten a la escuela en forma comparativa con el CDN, marcando una cierta distancia y diferenciación con ella, en tanto la escuela es la

referencia para la educación formal por excelencia y los clubes de niños son, para muchos, otro espacio de referencia («su otra casa», al decir de algunos educadores). En sus palabras:

Acá es percibido como educativo hasta estar sentados en la mesa, cosa que es impensable en la educación formal. En la educación formal, capaz que en la escuela hay un comedor; el gurí se sienta, come y no se mira ni cómo come. Pero acá se trabaja desde lo educativo, eso, que incluye hasta el tema de que si comiendo querés repetir, tenés que esperar que el compañero termine, y hasta decir «por favor» y «gracias». (Joaquín)

Nosotros lo comparamos mucho con el vínculo que pueden llegar a tener en el liceo, que es un vínculo impersonal. Por ejemplo, el profesor va, ellos van, lo ven ahí, al profesor, da la clase; generalmente, el profesor, mucho no saben de él, ¿no? (Valentina)

El club de niños es un centro educativo con una propuesta integral, prácticas educativas que intentan promover espacios lúdicos, recreativos, deportivos y circulación social [...]. Es un espacio de protección, un espacio donde se pueden abordar diferentes temas desde un enfoque educativo, porque es una propuesta más que nada integral de lo social, también en cuanto a la contención, junto con la escuela. (Mateo)

En este último fragmento aparece una referencia directa a la escuela, dando cuenta de que se trabaja junto con ella en algunos aspectos. Esto deja planteado el mencionado abordaje integral de lo educativo desde la *complementariedad* de los ámbitos, desde una mirada integradora, a través de la cual se complementan uno al otro y así se fortalecen ambos.

Se coincide con Martinis (2011) cuando plantea que «a partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela, y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad» (p. 61).

Resulta interesante entrelazar esta característica de la *complementariedad* entre ambos espacios educativos, pensándola desde la anteriormente mencionada idea de «frontera». En este caso, sería la frontera entre ambas instituciones —CDN y escuela—, frontera como aquella que une y a la vez separa. Al decir de Frigerio (2017), la frontera no debe entenderse como una línea donde termina algo, sino como aquello a partir de donde algo comienza a ser lo

que es. Una frontera que seguramente, de alguna manera, da lugar a encuentros y desencuentros, genera movimientos y conflictos en todos los sujetos implicados, tanto en los adultos como en los niños. Por un lado, en lo relativo a los niños, implica un pasaje de una institución a la otra; se podría metaforizar ese pasaje como un «cruzar», los niños cruzan de una institución a la otra, y desde su condición de niños, necesitan la compañía de un adulto para cruzar ese «umbral» (Frigerio, 2016), ese pasaje que los lleva de un lado a otro.

En algunos casos, el acompañamiento tiene que ver con que el niño pueda desarrollar su autonomía. Por ejemplo, si tiene cierta edad como para moverse solo en el ómnibus para ir a la escuela y no lo hace, bueno, ¿cómo podemos ayudarlo? Eso de pronto uno podría decir que es una tontería que se vaya solo del club a la escuela, pero en realidad supone acompañarlo un educador dos o tres veces, tener el consentimiento de la familia e ir explicándole por la calle el recorrido que tiene que hacer, prestar atención a los semáforos, que camine siempre lejos de los autos, que pueden ser peligroso, etc. A los días le preguntamos si se anima ir solo, y uno de los educadores lo persigue de atrás para ver si hizo el camino correcto, y después de esta semana, el gurí recién empieza a ir solo a la escuela. Eso es un proyecto educativo individualizado. (Joaquín)

Este relato deja en evidencia una de las aristas del acompañamiento —real y simbólico— que los educadores brindan a los niños. En este caso, la estrategia apuntó a que el niño sea acompañado en el aprendizaje de ir solo a la escuela, con las consecuencias positivas que el caso en particular tendría relativas al logro de la autonomía y el fortalecimiento, entre tantos otros. Es interesante cómo diferentes acciones, a veces pudiendo ser consideradas como simples, son por el contrario complejas, plausibles de ser pensadas como un acto educativo. Queda abierta aquí la interrogante de si algo de todo ello es retomado por la maestra. En este sentido, en los relatos de algunos de los educadores aparece la referencia a la realización de reuniones con maestras y/o directoras a fin de intercambiar opiniones sobre el niño. Resulta interesante que desde el equipo del club asiste la maestra o la psicóloga a estas instancias. Luego, en los espacios de reunión de equipo, se intercambia sobre dicho encuentro.

En ese sentido, queda en evidencia la importancia de generar intercambios entre los equipos de ambas instituciones a fin de pensar estrategias conjuntas, habilitando el abordaje educativo de las situaciones de los niños, sujetos de la intervención de ambas instituciones. Antonio Romano (2017) propone la importancia de pensar en políticas interinstitucionales a fin de lograr que maestras y docentes puedan trabajar con otros actores educativos, para así enriquecer las intervenciones y garantizar trayectorias educativas integrales a las nuevas generaciones.

6.2. El oficio de educador(a)

En esta categoría se engloban los relatos de los entrevistados relativos a qué significa para ellos trabajar como educadores; sus trayectorias individuales que los llevaron a desempeñarse como educadores en ese CDN en particular; y se analizan sus opiniones sobre sus prácticas educativas, articulando lo expuesto por ellos con la noción de «oficio» planteada en el marco teórico. Por último, se analiza lo referido al vínculo entre los educadores, en tanto trabajan con la modalidad de duplas.

6.2.1. De los sentidos

Resulta interesante comenzar planteando la dificultad que generó a algunos de los entrevistados la pregunta acerca de qué significaba para los entrevistados trabajar como educadores. Manifestaban no comprender la pregunta, o que nunca se habían puesto a pensar sobre eso.

Ser educadora... ¡Pah, ¡qué pregunta! [Piensa unos minutos.] Ser educadora no es sólo «voy a transmitir», sino que voy a adquirir mucha cosa del otro, conocer realidades diferentes, de poder trabajar cuestiones que a uno le pasaron en la vida, que después lo ves en otro, ¿no? Y bueno, para mí, ser educadora es una pasión. [...]. El tener la posibilidad de estar creando todo el tiempo propuestas nuevas, de poder jugar, de poder reencontrarse con el ser niño. Que para mí, eso está buenísimo. Te da una alegría. (Luana)

¡Qué difícil pregunta! [Piensa unos minutos.] Yo te digo cómo me siento: me parece que está bueno el vínculo, generar un vínculo sano, donde pueda enseñar y aprender. Bueno, no sé, ser lo más parcial posible y poder dejarles un granito de arena donde en un futuro recuerden o algo les quede, que les haya aportado algo, ¿entendés? (Sofía)

¿Cómo era bien la pregunta? [Se le repite; piensa.] Es una oportunidad, una responsabilidad. A veces uno no toma conciencia de lo que implica estar diciéndoles cosas a los niños. Recién cuando ellos te devuelven algo, uno toma conciencia de lo que se está haciendo, ya sea por lo que le decís o por lo que no les decís; van a devolverte siempre algo. Creo que es una gran responsabilidad. Para mí, en parte significa eso. (Facundo)

Al analizar estos fragmentos, llama la atención cómo se expresan algunos educadores con respecto a la dificultad en responder. Porque si bien puede ser producto de cómo estaba formulada la pregunta por parte de la entrevistadora, también el hecho de ubicar el trabajo como educadores podía generar otro tipo de movimientos y resonancias que aludiendo a otras aristas inconscientes. Con esto se hace referencia, por ejemplo, al hecho de que hay educadores que tienen una formación de grado en psicología, al igual que aquellos que son docentes, pero trabajan como educadores. Tal vez ello haya operado en el impacto de esta pregunta en ellos; de hecho, resulta interesante que dos de los entrevistados que plantearon dicha dificultad sean psicólogos.

Articulando lo antedicho con lo planteado en el marco teórico, implicaría dar lugar a lo «sabido no pensado», planteado por Bollas (1991), referido en este caso a aquello que saben (manifiestamente) que hacen, es decir, trabajar como educadores, pero no pensado, en tanto poder encontrarle nuevos significados.

En cuanto a los relatos, luego logran rearmarse y plantean lo que les significa trabajar como educador en términos vinculares, aludiendo a que dan y reciben, a la gran responsabilidad que les implica y a la satisfacción que les brinda el encuentro y el intercambio con los niños.

La propia definición ofrece dificultades. Se coincide con Sosa Santillán (2014), quien plantea que definir qué es un educador es complejo, y que «*educador* es el que educa, y se define en el ambiente en el que está» (p. 16). En ese sentido, otros definen lo que es trabajar como educador en relación al enseñar; ser un referente para los niños, el cuidado, protección, la orientación y el acompañamiento a los niños. En palabras de los entrevistados:

Cada uno que elige una carrera siempre la elige por algo, hay algo en la historia de uno que tiene que poner en juego en el momento de seleccionar una formación. Yo tuve una historia de vida siempre muy militante desde lo social; tampoco te quiero decir que acá estoy militando. Bueno, capaz que sí. ¿Qué entendemos por militar...? Yo siempre fui más que nada por ese lado; todo lo que es el trabajo social me gusta, por eso elegí esta formación, y sobre todo lo que es el tema educativo, en esto de la educación en otro ámbito que no sea la escuela. Me parece que es un espacio más que interesante para poder aportar. (Mateo)

Para mí, ser educadora significa enseñarles a los niños. La palabra enseñar a veces cuesta, pero transmitir, estar con ellos, enseñarles... Eso: tratar de enseñarles lo que creemos que es valioso para ellos. (Fabiana)

Para mí tiene pila de responsabilidad, porque sos como un referente, creo que sos como un modelo... Tiene que ver con el espacio del cuidado y la protección —me suena frase hecha, pero es así— como de escucha, de contención, de orientar... Función de acompañar en sus procesos, de acercarlos ofertas. Por circunstancias de la vida, acercarlos a ofertas o a lugares, o a espacios y formas diferentes de ser, estar o transitar en el mundo. Ese tipo de cosas. Creo que parte de nuestra tarea tiene que ver con eso, con vincularlos con esas otras cosas que por ahí ellos no pueden o no se les ocurrió. (Camila)

Es de destacar en estos fragmentos cómo aparecen referencias a cuestiones personales, relacionadas a la elección de ser educador. En el caso del educador Mateo, da cuenta de lo que para él significa, en tanto posible forma de militancia, que de alguna manera alude a su ser, militante, en el estar allí como educador.

En el caso de la educadora Camila, la referencia que realiza al «ser y estar» en el mundo remite a lo planteado por Skliar (2018) sobre ese «ser» en el «estar» educativo. Es decir, dar lugar a cómo estamos siendo en el encuentro educativo. El autor plantea que los proyectos educativos deberían definirse por dar lugar a la forma del estar ahí de los sujetos. Ello parecería estar considerado en los CDN, de acuerdo a lo que los educadores han venido refiriendo, en tanto toman en cuenta las opiniones de los niños, los escuchan, prestan atención a sus preferencias y foco en sus posibilidades. En ese sentido, como se mencionó en el marco teórico, Skliar plantea que no se trata de educar al otro, sino de estar y hacer cosas con él.

Este último fragmento (el de Camila) plantea además lo relativo al «acompañar al otro en sus procesos», lo cual da cuenta de la condición de «oficio», de los oficios del lazo, en tanto oficios de acompañamiento (Frigerio, 2017).

Sobre este oficio, y el enfrentarse a lo sabido no pensado, se coincide con la autora al plantear la interrogante: «¿será entonces que una de las características de los oficios del lazo es la de admitir la ausencia de neutralidad, la preocupación por volver sabido y pensable lo sabido no necesariamente pensado, a propósito de los efectos de las intervenciones?».

Dentro de la elección de ese oficio de educador, las *trayectorias individuales* tienen un lugar prioritario. Por «trayectorias» se alude a las experiencias previas de cada uno de los educadores, en tanto caminos que recorrieron antes de llegar a trabajar en el CDN actual. Se encuentran desde aquellos que la elección respondió a una decisión relativa a la formación que eligieron (de educador social, por ejemplo), a otros entrevistados que no eligieron la opción de

trabajar en un CDN, sino que «una cosa llevó a la otra» y terminaron trabajando en este programa. No sería lo mismo una trayectoria que otra, teniendo que ver estas, justamente, con la construcción de su oficio.

Yo creo que cuando me anoté, no estaba como muy al tanto de lo que era ni nada. Era como una cosa de... necesidad de trabajo. Cumplía con los requisitos y ta... Y ahí fue como que arranqué. No era que estaba motivada a... No... De hecho, cuando entré a clubes, no era mi idea elegir clubes: mi idea era elegir adopciones, trabajar en adopciones. (Camila)

Siempre me gustó trabajar con niños. Yo hice la carrera de Bellas Artes y siempre supe que iba a tener un taller e iba a trabajar con niños. No sé, debe de ser algo que me tocó desde la infancia. Entré hace algunos años en el INAU como tallerista, trabajé en otros programas, y concursé para este. (Sofía)

Antes de entrar al INAU, estuve trabajando en un hogar de adolescentes; estuve trabajando allí un tiempo hasta que se presentó la posibilidad del concurso en el INAU, y me presenté. (Mateo)

Yo salí del liceo teniendo 17 años. Terminé sexto de liceo y con una amiga, que éramos como bien compinches, dijimos: «Bueno, ¿qué vamos a hacer el año que viene?». Entonces, ella se quería anotar en el Cenfores y me había dicho para ser educadora, para trabajar con niños. Siempre me gustó trabajar con niños, siempre me gustaron los niños, de por sí. Entonces... «Bueno, vamos a hacer las dos juntas lo mismo» [...]. Cuando me recibí, me presenté al llamado del INAU. A una chiquilina le había tocado este club de niños y ella no estaba acostumbrada a trabajar con niños, y a mí me había tocado el centro de primera y cambiamos. (Luana)

Primero, que me gusta este tipo de trabajo. Yo trabajaba como educador, pero con adultos; trabajé en Uruguay Trabaja, obviamente, una propuesta totalmente diferente a la del club de niños. (Facundo)

Acá va a hacer siete años, más o menos. Vengo de otro club; estuve otros siete años allá. Hace 25 años que estoy en la institución. (Lucía)

Yo, en realidad, hace unos años, en una época en que de repente me estaba moviendo mucho en el ámbito privado, trabajaba en un par de colegios y tenía pocas horas en UTU y en Secundaria, y precisaba algún ingreso más. Fue así que di con un concurso del INAU en que la función era para educador; leí la proyección que hacía la institución sobre el cargo, me pareció súper interesante. Se me ocurrió una cosa más para mi labor, está bueno, y me anoté al concurso. (Joaquín)

Se visualiza en los fragmentos una heterogeneidad de caminos que han recorrido, los cuales por diferentes motivos y circunstancias los han llevado a trabajar como educadores en un CDN y no necesariamente lo que podría plantearse como resultado de la vocación. Estos aspectos se juegan en la visión que tienen del oficio de ser educador, así como a los sentidos que otorgan a sus prácticas educativas.

6.2.2. De la visión del educador sobre sus prácticas educativas

Como se planteó en el apartado anterior, la escucha es un elemento jerarquizado y clave para la participación y toma en cuenta de las opiniones de los niños. En ese sentido, los educadores se basan en ellas, tanto para la realización del proyecto de centro en general como para la planificación de actividades y propuestas individualizadas.

Como se planteó en el marco teórico, Skliar (2018) señala la importancia de conocer al otro antes de educarlo. En ese sentido, se podría decir que al tomar los intereses, las ganas, las preocupaciones de los niños, previamente a querer educarlo, da lugar a conocerlo primero. En función de dichos emergentes, se planifica qué contenidos se le transmitirán y de qué manera. Tendrá a su vez un lugar primordial en ello las características del educador. Sobre ello se refiere el siguiente fragmento:

La manera que uno se dirige a los gurises es muy variada. Cómo cada uno trabaja con los gurises, este es uno de los grandes desafíos del club de niños. Lo que se pueda lograr siempre está sujeto a la impronta de cada educador. (Facundo)

Muchas veces, lo que sorprende son cosas que los chiquilines traen como emergentes, que tiene que ver con hábitos, tiene que ver con proceso de socialización; tiene que aprender a hacer cosas básicas, como aprender a moverse en la calle, tener buenos modales, saber cómo relacionarse con el otro desde el diálogo y no desde el conflicto, poder vincularse a una institución. Pero no para ser institucionalizado en sí mismo, sino para no desencajar cuando uno realiza una actividad ahí, por ejemplo. Cosas tan básicas como esa. Y los emergentes como para trabajar un montón de cosas buenísimas que tienen que ver con la discriminación, con el respeto, con el buen trato. O sea, va mucho más allá de lo académico. (Joaquín)

Por otra parte, en cuanto a las *herramientas teórico-metodológicas* que implementan en las prácticas, los entrevistados plantean la atención personalizada que les brindan a los niños. Desde la metodología, en algunos clubes realizan los llamados «proyectos educativos individuales» (PEI), basados en lo que los niños más necesitan.

Los entrevistados relatan que en ocasiones un educador se propone por cercanía al chiquilín o porque se siente capacitado para poder hacerlo, o porque le interesa trabajar tal temática con el niño.

Los chiquilines precisan eso, una mirada como más cercana y más específica, al pensar en el chiquilín de forma individual. El club de niños tiene una propuesta que es una propuesta para todos, y a veces, el gurí lo que necesita es algo individualizado, no algo que es para todos. (Luana)

Microproyectos, que le llamamos nosotros. Implementamos propuestas más individualizadas, un proyecto educativo individual. (Mateo)

Aparece en estos fragmentos una referencia a lo que hacen, pero es escasa la puntualización sobre cómo lo hacen. Se menciona que utilizan el juego como herramienta metodológica y aluden a la escucha, la contención, el tomar en cuenta las individualidades, intereses, que tan fuertemente aparece en los relatos anteriores; son fundamentales en las prácticas educativas que desarrollan.

Podría inferirse que se nota escasa o incipiente conceptualización teórica sobre las prácticas y las herramientas teórico-metodológicas que utilizan. Las más de las veces, responden al bagaje que cada uno posee a partir de su experiencia o formación. Si bien estos saberes se ponen en juego en las prácticas, no hay referencias a otros recursos teóricos propios de la tarea que desempeñan. Al respecto, dos entrevistados puntualizan:

No es lo que nosotros quisiéramos, porque no tenemos el tiempo suficiente. A nosotros nos gustaría traer material y leerlo, pero a veces nos come la dinámica. (Valentina)

Metodología siempre hay. A veces explícita, a veces no. Yo creo que el tema este de reuniones operativas, de pensar las situaciones familiares de los niños, es una metodología. ¿«Herramientas teóricas»? Es una pregunta difícil de responder, porque también en algún nivel están implícitas, por lo menos. No es algo que lo discutamos en el programa, no es algo que nosotros discutimos desde qué lugar trabajamos. (Facundo)

Como se planteó en el marco teórico, una práctica implica una acción que tiene una razón plausible, un fundamento, que con el tiempo adquiere cierto automatismo, una rutina, teniendo el educador que estar atento al riesgo de no perder la sensibilidad o la inquietud por ese hacer con el otro. En ese sentido, Sennett (2008) refiere a las prácticas como un trabajo artesanal, el cual lo propone en contraposición a ese accionar irreflexivo: «Todo buen artesano mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas» (p. 21).

En ese sentido, priorizan las prácticas que tomen en cuenta los intereses y necesidades de los niños dentro del contexto en el cual se encuentran. Tal es el caso de lo que realizan en varios clubes relativo a la modalidad de abordaje *referentereferido*, donde cada educador tiene como referido a algunos niños en particular.

Cada uno de los educadores tiene niños que son referidos; y nosotros, referente. «Referentes» somos todos, pero hay uno que sería la cara visible hacia la familia, por una cuestión de organización de la tarea. Ese referente se va a encargar justamente de poder llevar adelante los controles de salud, el certificado de aptitud física, vacunas... Todo lo que se refiere al área de la salud. También las cuestiones que uno ve en lo individual. Y es el referente quien aborda a la familia. Básicamente es eso: ordena y organiza la tarea. Eso no quita que si hay otros niños a los que haya que ponerles límites, no se lo pueda hacer: educadores somos todos. (Mateo)

Esta modalidad de ser el educador referente de algunos niños responde a las necesidades específicas de cada niño y a las posibilidades de los propios educadores. Es decir, los

educadores pueden elegir —para la estrategia de ser referente de algunos niños referidos— con quién trabajar en particular y con quiénes no, fundado en diferentes motivos que aluden a las características propias de cada chiquilín, así como también en las fortalezas y debilidades de cada educador.

Yo he escuchado muchas veces decir a compañeras: «Yo con Fulanito no puedo... No logro establecer por dónde entrarle...». Y eso es toda una gran parte de nuestro trabajo. (Lucía)

No todas tenemos *feeling* con todos, ¿no? «Gurisas, no sé cómo hacer con Fulano»; «Ah, ta, vos no te preocupes», y ahí capaz que hay miradas más personalizadas. (Sofía)

Resultan interesantes estos fragmentos en tanto plantean el tener que afrontar y tolerar lo que los diferentes niños generan en el adulto, que en definitiva implica trabajar sus propios límites también. Como se planteó en el marco teórico, aparecen aquí los elementos contratransferenciales; es decir, el niño transfiere aspectos inconscientes sobre el educador y, en contrapartida, el educador va a contratransferir, a reaccionar por una transferencia a la transferencia. En ese sentido, se parte del concepto de que la transferencia es parte constitutiva del trabajo educativo, ya que «el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia» (Tizio, 2003, p. 174). No se plantea con ello que los educadores deban trabajar estas transferencias, pero sí sería recomendable que puedan estar atentos a su surgimiento, atentos a poder reflexionar con los otros del equipo sobre algunas de estas cuestiones relativas a qué les sucede a ellos con las proyecciones que los niños realizan sobre ellos. Desde los relatos de los entrevistados, parecería que las reuniones de equipo son claves para esta tarea.

Al respecto plantean la necesidad de contar con espacios de cuidados de equipo, que son un «debe» aún desde el programa:

El «pienso» es en accionares educativos, en la acción educativa. Pero después, en lo vincular, todos son iguales. Al contrario: muchas veces en las reuniones tenemos que continentar más entre nosotros por lo afectivo, por lo que nos afectan a nosotros las historias propias de los gurises. Hemos tenido, hemos creado una instancia, acá, de cuidado de equipo que nos resultó mucho. El cuidado de equipo prácticamente lo está haciendo la directora, el psicólogo y entre nosotros. (Valentina)

Por último, aparece en los relatos la mención a la motivación que tiene que tener el educador para el desarrollo de su práctica. La falta de motivación, por su lado, puede conllevar a un fracaso en las propuestas.

Hay ciertos espacios que no están pudiendo sostenerse, pero no se pueden sostener porque el adulto no lo puede sostener, no porque los chiquilines no lo sostienen. Porque ya perdió la motivación; entonces, cuando vos perdés la motivación, no podés motivar al otro, y eso sin dudas es así, y a veces, cambiamos. El aceptar el desafío es como la clave para poder trabajar.
(Luana)

Como se planteó en el marco teórico, al decir de Núñez, (2003), el educador, como agente de la educación, debe acompañar al educando en la aventura de descubrimiento, para lo cual debe estar interesado en los saberes a impartir. La tarea del educador es plantear una invitación, una tarea, una pregunta que implique un desafío. Será el educador quien deberá proponer una oferta, como un lugar que queda vacío para ser llenado por la particularidad de cada sujeto. Al decir «educador» en este planteo se incluye a los educadores, en tanto las actividades, las propuestas, son llevadas a cabo en modalidad de dupla, lo cual no es una diferencia menor. Ambos educadores estarán a cargo de la tarea, entonces, dentro de lo cual juega también un papel central el vínculo entre ellos.

6.2.3. Del vínculo entre educadores

Como se mencionó anteriormente, una de las estrategias del trabajo en los clubes es el abordaje de los grupos a través de duplas. La mayoría de los entrevistados refiere a las ventajas de esta modalidad de trabajo, la cual permite intercambiar, sostener al grupo, y habilita a posibles identificaciones de los niños, con uno u otro miembro de la dupla, lo cual es puesto a disposición de la tarea.

Te da ventajas y te da desventajas el trabajar en dupla. Implica entenderte con la otra persona, que no siempre va a tener la misma mirada que vos, pero hay que tratar de ver lo positivo de esto porque, por un lado, está bueno que el otro no tenga la misma mirada que vos, y creo que también requiere una cierta humildad de decir: «Bueno, capaz que acá me equivoco», y hacer el intento de entender la perspectiva del otro. Y también tratar de que el otro entienda mi perspectiva. El vínculo que yo tengo con mis compañeros me influencia para las ganas que yo tengo o no de trabajar acá [...]. Otra de las fortalezas de trabajar en duplas es que capaz que

uno no puede hacer algo con un niño y tu dupla sí, o viceversa. Porque trabajamos de forma diferente, aunque no siempre sos consciente de esto: vos, cuando estás trabajando, no te das cuenta. (Facundo)

Yo soy una tipa extremadamente creativa y lo digo sin ninguna falsa modestia; sé que lo soy.

Soy

muy ego en esa parte, sé cuál es mi potencial, pero también sé cuál es mi debilidad. A mí me cuesta la hora del equipo. Ha sido un trabajo que me ha llevado muchísimo, porque soy una tipa ágil y no todo el mundo anda al ritmo que anda uno. Me ha llevado años poder laburar en equipo y entender que los demás no tienen el mismo ritmo que tengo yo ni la misma creatividad. (Perla)

Aparece en estos fragmentos la referencia también a las *miradas*. Las miradas no solo juegan un rol fundamental desde los educadores hacia los niños, sino también entre los educadores.

Entre los educadores se devuelven miradas y reflexiones sobre sus prácticas, lo cual les aporta y nutre para un mejor desarrollo de la tarea. También los enfrenta, y pone el conflicto inherente a la práctica educativa en primer plano. Si el educador no logra en este espacio interduplicado —que de por sí supone una relativa simetría, por ser los dos adultos— trascender sus propios límites, ¿qué podría esperarse del vínculo con el niño? De allí que los espacios interduplicados son referidos como espacios de reflexión y planificación, así como las reuniones de equipo ampliadas son espacios para trabajar sobre todo ello. En algunos de los clubes se plantea que los espacios de equipo estarían en un «debe». En ese sentido, varios educadores plantearon que ese «debe» se relaciona con la necesidad de contar con mayor cantidad de tiempo para el intercambio, de pensar sobre las situaciones.

Otro aspecto que aparece en los relatos, relativo al vínculo entre los educadores, refiere a cómo categorizan las diferentes modalidades del ejercicio de su práctica, sobre todo en lo referido a cómo creen que los ven los niños. Los entrevistados lo plantean en términos de ser «el bueno o el malo» con los niños:

Esto depende también de la dupla, con la que estás al lado trabajando, cómo te ven los gurises a vos. (Fabiana)

A veces, en esto del «cómo te ven», pasás a cuestión que, dentro de un equipo, tenés que hacer

un montón de tareas, y también es inevitable que a veces se den roles. Entonces, que vos seas una de las «buenas» puede llegar a molestar, porque implica que otros son los «malos». Entonces también hay que manejarse con eso. Ser «malo», a veces. (Lucía)

En estos fragmentos se vislumbra la mirada de los otros, ya sean los niños o los propios educadores entre ellos, sobre la modalidad en la que se vinculan, refiriendo a la dicotomía «bueno»«malo» mencionada. Al indagar sobre esa diferenciación, aparecía la puesta de límites asociada a «ser malo», mientras que aquel más «permisivo» era visto como «bueno».

6.3. Concepción sobre los niños

Como se planteó en el marco teórico, al decir de Filloux (1996), no hay sujeto sin otro sujeto que lo reconozca como tal. Es decir, no se puede tomar conciencia de lo que somos si no es por intermedio de lo que el otro nos devuelve.

En ese sentido, se plantean a continuación algunos fragmentos en los cuales aparece la enunciación de cómo conciben los educadores a los niños con los cuales trabajan.

Sí, tengo que concebir al niño que viene acá primero que nada como un niño, como un sujeto de derecho. El niño tiene determinados derechos. Porque somos INAU, y debemos garantizar ciertos derechos. Como sujeto de la educación, pero sobre todo como sujeto de derecho, hay algunos derechos que son inherentes a ellos. (Mateo)

Bueno, desde una mirada técnicoprofesional, primero que nada nosotros acá a los niños los vemos como sujeto de derecho, lo cual no es un detalle menor, porque eso es un poco lo que nos estructura y en torno a lo cual se organiza toda la función [...]. Desde lo personal, yo los veo como unas cositas divinas, disfrutables, que vienen a traer un montón de habilidades y de potencialidades preciosas que está bueno que las puedan desarrollar, y que traen también un montón de emergentes y necesidades donde nosotros, de algún modo, desde nuestro rol, podemos ayudarlos. (Joaquín)

Las respuestas que se dan en este punto muestran los sesgos propios de las formaciones disciplinares de los entrevistados. En ese sentido, aparece en los educadores sociales una

referencia más clara a los niños como sujetos de derecho, sujetos de la educación (como se ve en el fragmento de Mateo). Por otro lado, la alusión de ambos fragmentos a la concepción del niño como sujeto de derecho remite a lo planteado en el marco teórico sobre cómo, desde los ámbitos extraescolares, se orienta a propiciar la constitución de sujetos, desde las individualidades y capacidades de cada uno como sujetos de derecho, que aporten en su educación y en la construcción de su ciudadanía.

Otros educadores, al pensar sobre cómo conciben a los niños con los cuales trabajan, aluden:

No podría decir que los niños son de determinada manera, porque es como si me dijeras: «¿Cómo son tus compañeros?». Son tan diferentes... (Facundo)

Los chiquilines precisan eso, una mirada como más cercana y más específica. Partir desde las potencialidades y no desde lo que no le sale, porque si no, no te habilita al trabajo tampoco, no puedes trabajar. (Luana)

Podes potenciar sus fortalezas y también minimizar sus debilidades. (Perla)

Sí, es que de hecho, por ejemplo, uno puede ir a hablar con la maestra de un chiquilín y puede encontrarse con que el gurí es fatal, distraído, dormido, que está en otra en la escuela. Y acá ese gurí de repente es un líder positivo que te lleva las actividades adelante, porque de repente en la escuela tiene dificultad para la lectura y se aburre en la clase y arma relajo, pero acá es un gurí que en las actividades te arrima al chiquilín más retraído, y hace chistes para que vengan a jugar y hace la intervención adecuada para que se sientan parte. Entonces es un líder positivo que, como logra ese lugar de importancia en el grupo, se mueve distinto. (Joaquín)

En el liceo, particularmente, nos está pasando que finalmente fracasan. Por la impersonalidad de ese vínculo, no hay conocimiento, y también porque algunos profesores están sintiendo como un miedo a los gurises, gurises que a nosotros no nos dan miedo. Los profesores, al no conocerlos, sienten miedo [...]. En el liceo tienen como un desconocimiento del contexto en donde vive, de lo que la gurisa es, de la fortaleza que tiene... El vínculo se vuelve tóxico, le digo yo, porque ya la iban a echar por estar ya en un régimen de prácticamente sólo dos horas por día yendo al liceo, donde nadie se quiere hacer cargo de la gurisa. (Valentina)

Aparecen en estos fragmentos las referencias a las diferentes formas de «mirar» y, por ende, de concebir a los niños y adolescentes, planteando una diferencia entre las perspectivas del CDN y las de los centros de educación formal. En ese sentido, los educadores transmiten que desde el club se trabaja desde el reconocimiento de las capacidades y las fortalezas de los niños y adolescentes. En ese sentido, como plantea Ken Robinson (2015), la finalidad de la educación es «capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales, con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos» (p. 24). Explica que el vínculo que los educadores establecen con los niños debería apuntar a que el niño encuentre lo que él llama «su elemento», es decir, su creatividad, su pasión, lo que sí puede. De allí la importancia de una mirada positiva que le devuelva lo que sí es capaz de lograr, partiendo del entendido de que todos los sujetos pueden alcanzar cosas de diferentes maneras, ya que no todos aprenden de la misma manera; por ello, el aprendizaje estará sujeto a lo que el autor llama los «talentos naturales», aquellos que suelen estar enterrados bajo la superficie, y tiene que haber circunstancias determinadas para que salgan a relucir, o, por el contrario, dependiendo de ciertas condiciones negativas, nunca aparecerán, haciendo creer al sujeto que no posee ninguno.

En función de ello, las miradas que los educadores devuelven a los niños desde su lugar de adultos, educadores, agentes de la educación, habilitarán diferentes escenarios para el trabajo educativo. En sus palabras:

Si vos estás entendiendo que no puede, bueno, ella no va a poder. Si vos habilitás que ella pueda, y capaz que por acá puede... Eso también me aportó la formación... Cuando miramos a los chiquilines desde una mirada del adulto, vos ves al chiquilín de una manera; pero si vos te agachás y lo mirás como un chiquilín, ya cambia. (Luana)

Les falta la mirada de los adultos que están en sus vidas... De mirarles la mochila, de estar como acompañando. (Camila)

Como se planteó en el marco teórico, se coincide con Filloux (1996) en que no se puede tomar conciencia de lo que somos si no es por intermedio de lo que el otro nos devuelve. En ese sentido resulta fundamental en todos los espacios educativos destinados a la niñez que se pueda reconocer al niño desde sus potencialidades, desde lo que sí puede lograr y de lo que es capaz de aprender. Más aún en programas extraescolares, desde los cuales los sentidos de la educación apuntan a habilitar a pensar futuros posibles, es fundamental la concepción del niño, al decir de Martinis (2006), como «sujeto de posibilidades».

En ese sentido, como plantea Pontalis (1971), «una mirada que nos conceda la certeza de existir» (p. 1); la mirada del otro como productora de subjetividad. Como aparece en los fragmentos citados, la educadora Luana plantea que los niños actuarán y se vincularán en función de las miradas que reciben de ellos como educadores, mirada que le devolverá que sí puede lograr determinadas cosas, o que por el contrario no puede, y en función de ello, el niño se posicionará.

De la misma manera, el educador también recibe miradas de los niños, quienes le devuelven una concepción determinada de sí mismo, invistiéndolo en el lugar de educador, y de cómo es como educador. En ese sentido, se indagó sobre cómo creen que los ven los niños:

Creo que me ven de muchas maneras. Algunos me ven como simplemente una figura. No sé si llamarla «de autoridad», pero como aquel que «les corta la fiesta», digamos; que cuando está todo bien, les dice «no se suban ahí», «no corran por acá». Calculo que eso les puede llegar a parecer a la mayoría; después, a otros... Está buena la pregunta, nunca me había puesto a pensar bien en esto, o lo pensaba pero inconscientemente. (Facundo)

En realidad, me ven... No sé, no te sabría decir. (Luana)

Ellos me ven como la bruja, como la bruja mala. (Fabiana)

No sé. Creo que tenés que preguntarles a ellos. (Camila)

Soy una de las buenas [...]. A veces, como que les tengo bastante paciencia. Entonces ellos, bueno... Sos «más buena» o «más mala», según... Por una cuestión de tiempo y de la edad mía. (Lucía)

Creo que me ven como un referente, que pueden tener confianza. Pero cuando tenemos que trabajar, trabajamos; cuando tengo que marcar un límite, lo hago. Pero también tengo esa capacidad de encontrarme con el niño de una forma mucho más amena. (Mateo)

Emerge en el último fragmento (Mateo) la alusión a que los niños los ven como «referente»; ello coincide con las respuestas planteadas anteriormente acerca de qué les significa trabajar como educadores, encontrando coincidencia en sentirse ellos referentes para los niños.

Por otro lado, resulta interesante la aparición —nuevamente— en algunos educadores de cierta dificultad en poder responder a esta interrogante de cómo los ven los niños. Varios de los entrevistados se vieron enfrentados a tener que pensar sobre ello, dando cuenta de un «no saber», dificultad que puede mostrar ciertos vacíos conceptuales y la importancia de habilitar espacios de intercambio sobre «lo sabido no pensado»; recuperando el saber del hacer del que habla Frigerio (2017), un saber no sabido, no pensado, huidizo, complejo, un saber no necesariamente elaborado, en espera de tramitación. Para ello, puntualiza la autora, importan los conceptos; cuando acomodan, como al modo de una interpretación, producen alivio de comprensión.

6.4. Vínculo niño-educador

Aquí se plantea lo que transmiten los educadores sobre los afectos y emociones que están en juego en el vínculo con los niños, cómo definen a este vínculo, y se toman en consideración las resonancias de sus prácticas, advirtiendo de la presencia de elementos transferenciales y contratransferenciales, ya que como plantea Allidieri (2004), «más allá de las conductas directamente observables, subyacentemente participan en la estructuración de los vínculos pedagógicos complejos psicodinamismos inconcientes» (p. 27).

6.4.1. De las emociones

Los educadores destacan la importancia de los afectos en la tarea diaria con los niños, pero remarcan que el vínculo tiene fines educativos, por lo cual refieren nuevamente a la importancia de que el encuentro esté mediado por los contenidos.

A veces la demanda es mucho más afectiva, demandan mucho afecto. Capaz, en esos niños el vínculo afectivo es lo que hace que vengan, en esto de que nosotros siempre estamos, que escuchamos [...]. El afecto se cuele, está. Pero trato de que no sea un vínculo afectivo solamente. El afecto está presente, sí, claro, como en cualquier relación, pero no es un vínculo afectivo. No es mi finalidad establecer ningún vínculo afectivo con ningún niño ni con ninguna familia del club. Mi finalidad es educativa. Lo afectivo siempre está en juego. Esto que te decía de que con algunos sentías más afinidad que con otros, con la familia también te pasa. (Fabiana)

Para mí, la disponibilidad es muy importante: estar disponible para lo que el otro necesite, que mucho tiene que ver lo afectivo, obviamente, porque ta, el contenido, sí, pero tiene que ver el sostén, el comprender, el poder sostener una crisis, ¿no?, esto de no ser otro castigador más. Que a veces es difícil permanecer en ese lugar y no caer en el rezongo, en el «te juzgo», te señalo porque tenés un mal comportamiento. (Camila)

Sí, hay que trabajar desde el afecto. De hecho, hay una discusión linda que se da hoy por hoy en el ámbito educativo a raíz de algo que plantea Mújica, algo así como que, refiriéndose a los docentes en Secundaria, tienen que enamorar al estudiante. Algunos docentes saltaron y dijeron: «¡No, nosotros no tenemos que enamorar a nadie! El adolescente tiene la responsabilidad de aprender». Y en realidad sí, hay que enamorar, dependiendo de lo que se entienda por «amor» y por «afecto», pero sí, hay que enamorar al niño con una propuesta, y eso va a pasar por el afecto que uno le ponga a lo que está haciendo. Siempre va a mediar lo afectivo porque lo afectivo tiene que ver con lo humano, y obviamente eso va a tener que ver con las características de cada uno. Hay educadores que son más afectuosos, que demuestran sus afectos; hay otros que no, que son reservados, y otros que saben cuándo mostrarlo y cuándo no, si se tiene que trabajar desde lo afectivo, capaz poniéndole un coto, a veces. (Facundo)

El afecto media siempre porque también está esto de que estás con grupos chicos, comparado con las escuelas o los liceos; entonces tenés un contacto más estrecho porque vos estás con 15 chiquilines, no con 40, y los conocés a todos y conocés las situaciones de todos, y tu trabajo te implica estar al tanto de la situación de todos, todo el tiempo. Entonces, como que es inevitable, ¿no? (Lucía)

Creo que el afecto está todo momento. El afecto está desde que le ponemos un límite hasta que

jugamos a la mancha. (Sofía)

Y a su vez, también puedo desdoblarme y convertirme en alguien con quien puedan hablar, que puede contener, que los puede escuchar, que puede abrazarlos. Ellos, cuando yo los abrazo, se sorprenden, pero a su vez también se quedan en el abrazo; ellos saben que pueden contar conmigo en una cantidad de cosas que les pasa. Y también lo manejo en el grupo. En el grupo también me desdoble, ¿viste?, y podemos conversar de cosas muy duras y muy difíciles para ellos. (Valentina)

Aparece en los relatos una referencia a la necesidad de afecto que, por un lado, demandan los niños, pero también al afecto que a ellos como educadores se les «mueve». Al decir de Frigerio (2017), ese otro que está ahí siempre produce una emoción y una conmoción.

Los entrevistados dan cuenta de la conmoción que por momentos les genera su quehacer: la responsabilidad y disponibilidad para escuchar, contener y acompañar, pasando a formar parte de la vida de los niños, manteniendo los límites entre la vida propia y la vida de las familias, y de los niños con que se trabaja. Se piensa así el «afecto» como «afección», es decir, el estar junto a alguien realizando determinado acto implica una afección mutua. En tanto las prácticas educativas son concebidas como acciones con una razón plausible (Agamben, 2012), es de esperar que afecten a los implicados, en este caso, los niños y educadores. Por esto, es esperable y deseable que aparezca el afecto en ese vínculo, en tanto no son prácticas vacías, sino por el contrario, dotadas de contenidos, lo cual determina el origen de algo de lo inédito (Núñez, 2003).

Allí, el educador debe aprender a «mediar» sin quedarse en el medio (García Molina, s/d.), manejando las resonancias que le surjan de su tarea, manteniendo la atención puesta en el fin educativo que los convoca en tanto CDN. Al decir de García Molina (s/d.), «la responsabilidad del educador pasa por una mediación entre el sujeto y los conocimientos culturales, ha de tener que ponerlos a circular a la vez que mediar sosteniendo ese tiempo indeterminado con su deseo, su palabra y su saber» (p. 14). A ello se le podría agregar la importancia de incluir los afectos que circulan y producen afecciones en quienes componen ese vínculo, siendo el trabajo sobre estos aspectos uno de los aportes que la psicología puede realizar en la educación.

6.4.2. Del involucramiento

En relación a lo anterior, los educadores manifiestan sentimientos encontrados relativos a la «afectación», al involucramiento en su oficio y la necesidad de mantener una distancia.

Tengo que generar una cierta distancia, ahí, que me permita trabajar, pero tampoco voy a decir que no me impacta. (Luana)

Y en esto de no generar dependencia, «yo soy tu educadora; no soy ni tu amiga, ni tu madre, ni tu tía, ni nada. Soy educadora, que hoy estoy y está buenísimo que estemos juntos, pero mañana capaz que no estoy yo, y va a haber otra persona, y algún día capaz que vos te vas a ir del club y yo no voy a estar más». No generar esa dependencia del vínculo, eso es lo que trato. Y a veces eso suena como distante. No para todo el mundo, pero hay personas que lo ven como «¡ay, qué distante!». Trato de marcar ese límite. Pero bueno, a veces hay eso de la subjetividad, que a veces se te cuele. Uno no es totalmente objetivo en su trabajo, y sí, hay gurises con los que sentís más afinidad que con otros. (Fabiana)

A veces también la mirada de los demás educadores: «Y bueno. Vos, mirá, en realidad eso te pasa por tal cosa, porque vos...», y ahí, capaz, quizás abris un poco la cabeza y ves cosas tuyas, ¿no? (Sofía)

Te vas con un nudo en la garganta y ta... Adelante del gurí está todo bárbaro, pero se fue el gurí y decís: «¿Y acá?». Esa es una de mis debilidades. A mí, como me dicen: «Vos hacés agua al gurí por ahí». A mí, el dolor del gurí creo que me toca mucho más de lo que debiera... Incluso hice terapia por el mismo motivo, durante años, porque me cuesta el desapego. Es una gran debilidad que tengo. Si pudiera, me llevaría dos o tres para mi casa... Cero profesional en ese tema. La tengo clara. (Perla)

Aparece en los relatos la necesidad de mantener una cierta «distancia» con los niños y con la tarea, a fin de no involucrarse. Ello se podría pensar, por un lado, asociado a una cierta defensa frente a los posibles dolores de la cercanía; del involucramiento y de la frustración de no poder cambiar determinadas cuestiones de los niños, del temor a la pérdida. Por otro lado,

Frigerio (2017) propone tomar distancia para ver, lo que desde el campo psicoanalítico se llama *distancia óptima o estructura de demora*.

Los entrevistados manifiestan estar atentos a mirarse a ellos mismos desde dónde y cómo están vinculándose con los niños, así como valoran la mirada y el aporte de los otros educadores, quienes ofrecen una perspectiva que los ayuda. Asimismo, llama la atención positivamente cómo la imposibilidad de sostener la distancia y un exceso en el involucramiento con los niños y sus historias conlleva a una de las educadoras (Perla) a la necesidad de consultar terapéuticamente para hacer frente a ello.

6.4.3. De los fenómenos inconscientes

Cómo respondimos frente a determinada situación, en qué lugar nos puso cuando pasó esto, cómo es el vínculo que tienen con las educadoras mujeres, cómo es el vínculo que tienen con el educador hombre, que son diferentes, los vínculos. Entendemos que a veces hay cuestiones que tienen que ver con figuras maternas que hacen que los vínculos... Lo hablamos, lo conversamos, si bien hay cuestiones que son personales [...]. Hay otras cosas que tienen que ver con lo transferencial, que por lo menos yo sí lo tengo en cuenta. (Camila)

Muchos provienen de hogares en los que no hay estructura ninguna, o estructuramiento ninguno, o el estructuramiento es escaso, o la referencia con la figura paterna o materna es escasa, y acá es como una figura que está siempre. (Valentina)

Resulta interesante reparar en cómo aparecen en estos fragmentos aspectos del orden personal de los entrevistados. De alguna manera, sus relatos dejan ver, en algunos casos, el paradigma desde el cual están posicionados y el bagaje conceptual desde el cual entienden sus prácticas. Ello aparecía con mucha claridad, por ejemplo, en el discurso de los educadores sociales, a propósito de la mediación de los contenidos o de pensar el niño como sujeto de la educación. En la viñeta precedente, la entrevistada Camila, que tiene formación en psicología, alude a elementos transferenciales. En este sentido, los educadores entrevistados en el estudio —y que tienen formación en psicología— aluden a los aspectos transferenciales del vínculo, así como al afecto y su implicación como educadores.

Como se planteó en el marco teórico, desde los aportes que desde el psicoanálisis se pueden realizar a la educación, en este caso, la integración de los elementos inconscientes que

aparecen resulta fundamental. Al decir de Allidiere (2004), en el entrecruzamiento emocional entre dos personas hay transferencia y contratransferencia, por lo cual la presencia y puesta en juego de estos elementos inconscientes, junto con las posibles *identificaciones*, resulta interesante de ser pensada. Al decir de Filloux (2004), además de «lo dicho», es importante abordar el nivel de la dimensión inconsciente, reparar en lo que se siente y el posible rechazo a ello, la emergencia de las defensas, los sentimientos y reacciones que los niños plantean. Se trata de cuestiones inconscientes; en ese sentido, la sinceridad responde a cuestiones del orden de la voluntad.

A todo ello se ven enfrentados los educadores, lo cual reporta una exigencia frente a la cual no siempre cuentan con las herramientas para procesarlas.

La tesis advierte sobre la existencia de estos aspectos inconscientes del vínculo más allá de las posibilidades reales que los educadores tienen para analizarse.

Filloux conceptualiza el «retorno sobre sí mismo», destacando la importancia de reconocer la existencia de esos sentimientos como herramienta para el oficio del educador. El autor plantea que los fenómenos transferenciales y contratransferenciales son intrínsecos a las relaciones humanas, es decir, no se puede no mencionar la transferencia si uno se preocupa por las relaciones intersubjetivas en una situación de formación como lo es el encuentro entre niños y educadores. Estas cuestiones del orden inconsciente deben ser tomadas en cuenta.

En el vínculo niño-educador, el niño transfiere en los educadores, proyecta, recrea emociones, vínculos, remitidos a otros adultos significativos para él. El encuentro con los educadores de la dupla permitirá al niño desplegar identificaciones con ellos, las cuales tendrán también su incidencia en el vínculo educativo. Como se planteó en el marco teórico, al decir de Allidiere (2004), estas identificaciones secundarias con los educadores son responsables de la construcción de la subjetividad y «participan, también, sesgando los afectos que predominantemente estarán presentes en esos vínculos» (p. 17).

A su vez, el adulto educador también ejerce este lugar desde sus propias identificaciones con las figuras de autoridad materna y/o paterna y los maestros o educadores que haya tenido en el pasado. El propio educador siente afinidades o rechazos hacia determinados niños en particular, lo cual también es del orden inconsciente y trasciende a ese niño, en realidad. Al decir de Allidiere (2004), tienen suma importancia los factores inconscientes en la

estructuración de los vínculos pedagógicos, en este caso, en la estructuración del vínculo educativo.

6.4.4. De las posibilidades del vínculo

«El encuentro entre dos personas es como el contacto entre dos sustancias químicas: si se produce una reacción, las dos se transforman.»
Carl G. Jung

En los relatos de los educadores relativos al vínculo que construyen y que deviene con los niños, se encuentran coincidencias sobre la importancia de no encasillar al sujeto. Plantean el estar atentos a lo que quieren, habilitarlos, haciendo fuerte referencia a un «estar disponible» para el encuentro. En palabras de los entrevistados:

La cercanía, el estar. Que los gurises sepan que estás ahí. Creo que eso se pone en juego en el vínculo. (Fabiana)

Es educativo..., pero es afectivo. Lo afectivo está siempre, es inevitable. Para mí, tiene que estar. O sea, es imposible vincularse con otros si no te vinculas desde lo afectivo. Te vinculás desde el contenido, desde lo afectivo, desde la propuesta. Creo que lo más importante que tiene que ver con el vínculo es la disponibilidad del otro, ¿no? O sea, estar disponible a vincularse con el otro y estar abierto a lo que el otro traiga. (Camila)

Pero a mí lo que me pasa es que los gurises generan un buen vínculo conmigo. Y no es tanto porque yo sea un buen educador, sino que el niño tiene esa capacidad de generar vínculo. Siempre es el niño el que tiene esa capacidad. El niño que no quiere generar un vínculo contigo no lo va a hacer. Obvio que también depende de las características tuyas. Es una relación donde prima mucho el cuidado; nosotros tenemos que ir midiendo hasta dónde nos involucramos con el niño, y el niño también mide hasta dónde se involucra con uno. Siempre llegás hasta donde el niño te deja llegar, pero en líneas generales, es un vínculo sano. Aun el que te ve como una figura de autoridad genera un vínculo contigo. Porque también encuentran la posibilidad de

enojarse con alguien; a veces los chiquilines necesitan enojarse con alguien, porque el chiquilín que nunca le pusieron un límite nunca se va enojar con el límite, porque en su vida no tiene el sentido de lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. (Facundo)

Es de empatía total. La escucha está en primer lugar, siempre, y la palabra, en consecuencia. (Perla)

Es un vínculo en el cual nosotros, desde el cariño y el afecto, nos acercamos a ellos, y ellos se empiezan a arrimar a nosotros desde la confianza y la seguridad. Yo pienso que para que haya un buen vínculo, tiene que haber una cuota de sinceridad y de seguridad; que puedo expresar ciertas cosas sin temores, y tratamos de promoverlo eso, nosotros. (Joaquín)

Ellos tienen un vínculo con nosotros que es de confianza, que permite y viabiliza que el gurí venga. También tenemos adolescentes que están caminando muy por la cornisa; algunos zafan y otros no, evidentemente. Es decir, algunos podemos hacer algo y algunos no podemos hacer nada. Vínculo respetuoso es un vínculo que tiene algo de maternal, también, sobre todo porque la mayoría somos mujeres. Cuando teníamos el educador varón, también tenían con él un vínculo especial, porque la mayoría no tenía figura paterna; entonces la buscan. Es un vínculo afectivo, si bien es un vínculo educativo, por supuesto, porque tiene la profesionalidad que tiene que tener un vínculo por mi rol, pero sí es un vínculo afectivo. Es un vínculo de estar presente, de estar en la vida y saber que pueden contar contigo, que yo también tengo algo para hacer con ellos o tengo algo para darles. Por eso te digo que es afectiva, ¿no?, porque también yo siento que puedo aportar en algo. No puedo cambiar su vida, pero si puedo aportar en algo, entonces ellos lo buscan. Es un ida y vuelta, pero es una relación vincular. (Valentina)

Resuena en estos fragmentos la caracterización de un vínculo que se construye desde la contención, la escucha, el abrazo, la cercanía, el respeto, el estar ahí, el afecto, el cuidado, la empatía, la confianza y la seguridad. En base a esas características se construye ese vínculo que está enmarcado en el programa extraescolar del CDN, por lo cual la trasmisión de contenidos será otra de las características distintivas de ese vínculo al cual varios educadores también llaman «vínculo educativo».

6.4.5. Del vínculo educativo

Pero tengo que dotarlo de contenido. Si no lo doto de contenido, ¿para qué? Soy sólo una vecina y estoy chusmeando contigo... Empezamos a ver qué otras cosas podemos ir haciendo para potenciar eso; me parece que eso es una cuestión del vínculo educativo: partir desde las potencialidades y no desde lo que no les sale, porque si no, no te habilita al trabajo tampoco, no podés trabajar. (Luana)

¿Qué pasa cuando hay una relación educativa? Tiene que haber un educador, una figura, y que allá del otro lado haya un sujeto, en este caso, niño/niña, que ocupe ese lugar, y que haya contenidos que vos puedas transmitir al niño. Eso es una relación educativa. Es un vínculo en el que se da afecto, pero también se espera trascender, para que ese vínculo se transforme en un vínculo educativo. (Mateo)

Como también mencionaba anteriormente otra educadora, (Fabiana) tratan que el vínculo esté mediado por los contenidos, y que no sea un vínculo afectivo, ya que si bien el afecto está siempre presente, no es la finalidad, el objetivo es que sea educativo.

Aparece en estos relatos una fuerte referencia a lo educativo, al igual que se mencionaba en las características del CDN, como espacio educativo integral. Es decir, la mayoría de los educadores da cuenta de que el fin del CDN es ser un espacio educativo, por lo cual, entonces, definen al vínculo con los niños también como educativo; el vínculo entre el niño y el educador estará mediado por los contenidos educativos. Como se planteó anteriormente, los contenidos serán variados, heterogéneos, basados en lo que el equipo entiende como importante transmitir, así como también aquello que los propios niños traen como interés, dando lugar así a la posibilidad de que los niños adquieran un bagaje educativo integral.

Como se planteó en el marco teórico, se coincide con Martinis (2011) cuando plantea, en referencia al vínculo en estos programas extraescolares, que se tiene que «tender a relaciones educativas más personalizadas que permitan trabajar sobre el proceso de construcción identitario de cada educando [...] en formas de apoyo al despliegue subjetivo estrechamente vinculadas a conectar al sujeto con la cultura de la cual forma parte y con las tradiciones desde

las cuales la misma se ha conformado históricamente» (p. 155). Lo educativo, el autor lo relaciona aquí con la cultura, las tradiciones de las cuales se entiende el niño educando forma parte.

En función de lo planteado en el marco conceptual, tomando la noción de vínculo como «ligadura» o «atadura», se refuerza así la posibilidad del vínculo como una ligazón a la cultura, al ser «seres de lenguaje» (Núñez, 2003). Ello remite a lo planteado por Marchevsky (2006), relativo a que el lazo social se produce cuando los representantes del hecho social y del hecho psíquico colidan, es decir, el «lazo social como aquello que en cuanto social afecta u opera sobre lo individual o microestructura, y aquello que desde lo individual afecta u opera sobre lo social» (p. 60); lazo que también incluye la arista de enlazar a niños de diferentes realidades sociales y económicas, lo cual aporta a su integridad como personas, lo cual condice con otro de los mencionados objetivos del programa CDN. Sin embargo, en la vía de los hechos ese entrecruzamiento no siempre se logra.

Retomando los relatos de los educadores, al referir al vínculo educativo, aparece la referencia al vínculo de los niños con el club, en tanto es un lugar de referencia para ellos. En palabras de los entrevistados:

Hay un sentido de pertenencia muy grande no solamente en los niños: también en la familia. A veces les pregunto a los niños a qué vienen al club, y ellos responden: «A jugar». (Mateo)

Dicho muchas veces por los niños mismos: «Es mi segunda casa». (Lucía)

Creo que la mayoría lo siente como un lugar de contención, y lo entienden como un lugar donde son alguien, donde se sienten queridos, donde entienden que tienen una posibilidad de expresarse, donde entienden que se los escucha. Eso me parece que es fundamental. Y después, hay una realidad material que lo sostiene, que son familias, que precisan que vengan o porque no tienen donde dejarlos, o porque necesitan que haya alguien que se haga cargo de ellos determinado tiempo y no pueden costear una cosa privada [...]. Ofrecemos más espacio de protagonismo, y yo creo que cuando el gurí siente que tiene un espacio de protagonismo, se mueve distinto. (Joaquín)

Resuena en estos fragmentos el vínculo de las familias con el club, ya sea en referencia a que necesitan el espacio en tanto lugar gratuito de cuidado de sus hijos mientras cumplen con sus

obligaciones laborales, ya sea en referencia al sentimiento de pertenencia a él. Sin embargo, aparece en otros relatos de los entrevistados la referencia de lo que podría ser la contracara a ello, lo que podrían ser los límites de la intervención.

6.4.6. De los límites

Me parece que son las familias las que vienen, los que los traen por necesidades de cubrir tiempos de trabajo, horas de trabajo. Es como una lucha, eso; es como un límite muy fino que a veces se siente que somos como «el depósito», que las familias los ponen acá como para cubrir, para seguir trabajando y sin importar lo que se haga. Es difícil, eso. (Sofía)

Tenés casos muy difíciles que no han logrado que el club les aporte y terminaron yéndose, sí, para otros lugares, porque no siempre es el lugar ideal para determinadas situaciones. (Lucía)

Aparecen en estos fragmentos referencias tanto a lo que en determinadas situaciones las familias esperan del club pero no han encontrado, así como otras situaciones en las cuales los educadores esperan poder tener injerencia en algunas cuestiones relativas a los niños pero no son posibles, lo cual marca un límite. En ese sentido, también el vínculo educativo entre los niños y los educadores tiene sus límites. En el primer fragmento, la educadora Valentina refiere a que hay determinadas situaciones en donde el educador debe aceptar las limitaciones del vínculo, y de los alcances de la intervención, con los sentimientos que ello conlleva, en tanto moviliza mucho emocionalmente al trabajar con la vida de los niños o adolescentes, sujetos de su intervención.

Por otro lado, estos relatos remiten a otra arista a tomar en cuenta, relativa a la coyuntura actual, en la cual se encuentran muchas de las familias que participan de la propuesta CDN. Se trata de núcleos familiares muy vulnerables, que traen al club otras demandas, muchas de ellas relativas a las condiciones de vida de los niños, como necesidades básicas insatisfechas o situaciones de extrema vulnerabilidad, lo que excede su capacidad de respuesta y atención.

Por último, resulta interesante detenerse en las opiniones de los educadores sobre si visualizan cambios en los niños a partir de su inclusión y permanencia en el centro, y sobre cómo juega el vínculo educativo en ello.

Tengo un caso particular, el de un niño que ha cambiado la forma de vincularse. Creo que sí, que los cambios se pueden visualizar; en algunos casos son más claros los cambios. (Mateo)

Son semillitas que se ponen. A veces no ves el fruto ya, pero son cosas que le van a servir para la vida. (Luana)

En algunos hay cambios. Para mí, no es en la mayoría. El club empieza a ser parte de su vida, es un espacio importante en su vida; son cuatro horas diarias, cinco días a la semana. En algunos, los cambios, por ejemplo, son que el niño que tiene determinada forma de manejarse, a partir de que contactan con otros, empiezan a cambiar esa manera de vincularse. En algunos es muy notorio, el cambio; en otros... no tanto. (Facundo)

Creo que ellos también ven su evolución, su crecimiento, su aprendizaje, y también eso influye en cómo crecen. (Sofía)

Sí, se perciben, sí. Por ejemplo, en lo que tiene que ver con el hábito. Una cosa que trabajamos mucho, que es difícil, pero tiene lindos resultados, es lo que tiene que ver con la alimentación. Un gurí que de repente no te come una verdura, que tiene problemas para comer, y resulta que después de que pasa un tiempo y hace un proceso educativo, terminan comiendo bárbaro. (Joaquín)

Lo que pasa es que acá vinieron sus padres, en algunos casos también los abuelos. Entonces, por ejemplo, nosotros hablamos con sus abuelos, algunos abuelos de ellos, y ellos consideran que esto es todo. Acá les enseñaron... No sé, vino una mamá, que hoy en día tiene la llave del club por si pasa algo, y ella nos dice: «A mí me cambiaron —dice—. Yo antes venía acá y peleaba, quería pegarles a todas las educadoras, y ahora yo vengo y nada... A mí me cambiaron. Se nota en mis hijos: mis hijos antes del club son una cosa; después, los que vinieron al club son otra». Ellos le dan como un rol casi fundamental. (Valentina)

Y ¿cómo podés medir que esos cambios que acontecieron tienen que ver con venir al club,

solamente? Es como difícil de evaluar... Todo es relativo. Sí, se ven los cambios, pero es como muy difícil evaluar cuánta incidencia hay de nuestro trabajo. No sé, creo que tal vez eso se podría ver muchos años después, si le preguntas a alguien que haya pasado por acá... Siempre nos preguntamos: «¿Qué hizo el club?, ¿qué hicimos con el equipo de trabajo para que pasaran determinadas cosas?». (Camila)

En estos fragmentos los educadores visualizan algunos cambios en los niños, los cuales seguramente responden a un proceso en el tiempo. Puntualizan que están asociados a una forma de vincularse, dando cuenta de un crecimiento adquisición de determinados hábitos.

Por otro lado, otros educadores planteaban la incidencia del vínculo entre pares que se da dentro del club. La referencia a la amistad, que incide en la permanencia de los niños en el club, en tanto siguen yendo porque encuentran un grupo de pares con los que pueden compartir intereses y preferencias, como pueden ser gustos musicales.

El último fragmento (Camila) resulta interesante, ya que deja planteada la relatividad de esta cuestión, en tanto para poder dar cuenta de si los cambios que se ven en los niños son producto de la incidencia del vínculo educativo que vivencian con los educadores en el marco del CDN, habría que tener otros elementos, propios de una investigación de carácter longitudinal, por ejemplo, lo cual podría ameritar una investigación en sí misma.

Sobre el vínculo educativo, entonces, podría plantearse, tomando los postulados de Bauman (2005), que este se construye y deviene entre los educadores y los niños, enmarcado en una concepción de educación, entendida «como tiempos diversos e incluso divergentes, que el acto educativo pretende anudar en un breve instante, en una duración ínfima, pero que deja su huella» (p. 11).

Capítulo 7. Conclusiones

Esta tesis puso el foco dentro del campo de la ENF, en el programa CDN. En él, el acento estuvo en el vínculo educativo entre los educadores y los niños, signado por las propias prácticas educativas y los sentidos que les otorgan, así como por la concepción que plantean los educadores sobre los sujetos de su intervención.

En este capítulo se plantean las conclusiones a las cuales se arriba y que dan respuesta a los objetivos propuestos para este estudio.

Al decir de Núñez (2007), las condiciones de la modernidad líquida en la cual se vive actualmente, entre otras consecuencias en los vínculos entre los seres humanos, han transformado las relaciones entre cultura y educación. En ese sentido, **los CDN**, como política social y educativa focalizada en la niñez, son espacios educativos que apuntan a transmitir contenidos educativos y culturales, complementarios a los brindados en la educación formal. Ofician como espacio de referencia para los niños, donde adquieren aprendizajes integrales y conviven con pares y adultos, con quienes establecen un vínculo educativo que los contiene y es plausible de dejar huella en ellos.

Como se mencionó anteriormente, este programa CDN se enfrenta, dentro de la coyuntura actual, a otras demandas que atender relativas a las condiciones de vida de los niños, adolescentes y sus familias, lo cual excede su capacidad de respuesta y atención. Allí entra en escena la implementación de otras políticas públicas destinadas al abordaje de los factores económicos, sociales, vinculares y también políticos. En ese escenario queda en evidencia una paradoja entre discurso y materialidad (Silva, 2017), una contradicción en la actualidad educativa —entre otras— donde la materialidad no sustenta los discursos.

Algunos de los discursos político-educativos plantean el objetivo de la integración de todos los niños y adolescentes al sistema educativo formal, para lo cual se transfiere a los programas de ENF la responsabilidad de asegurar la integración o revinculación de los niños y adolescentes al marco formal, dada su condición de complementariedad con él. A ello responde Martinis (2011) —dejando en evidencia otra paradoja— que difícilmente se logre tal objetivo, en tanto “subsisten elementos estructurales que refuerzan procesos de exclusión social de una porción de los niños y adolescentes del país” (p. 153). Por el contrario, dicho autor propone, y se coincide con su visión, que los programas extraescolares como lo es el CDN tienen sus

objetivos y alcances propios, que los reposicionan como espacios educativo integrales que resultan fundamentales para la niñez de nuestro país, en tanto desde su potencialidad, al ser ámbitos menos estructurados, pueden potenciar los procesos de desarrollo de los sujetos de la educación.

En ese sentido, de los relatos de los educadores se define al CDN como espacio de promoción de lo educativo, de contención, de escucha, de acompañamiento, tanto para los niños como para sus familias. En función de ello, y articulando con lo planteado en el estudio, podría decirse que en tanto en el CDN se conjugan lo individual con lo social (Marchevsky, 2006) reflejado en la promoción de la circulación social y la habilitación de la socialización, entre otros objetivos, se genera así una ligazón del niño con contenidos educativos, sociales y culturales, por lo cual **el CDN oficia como un lazo con lo social para los niños y sus familias.**

En cuanto a los objetivos propuestos para este estudio, relativo a analizar **cómo conciben los educadores a los sujetos de su intervención**, resulta interesante puntualizar que este estudio intentó diferenciarse de la recurrente necesidad de adjetivar (a veces demasiado presente en los ámbitos educativos) por el contrario, de lo que se ha tratado es de nombrar, de poner nombre a aquello que se piensa. Al decir de Frigerio (2017), nombrar es el primer acto político, y nada de lo que intentemos pensar debería estar alejado de la cuestión política. Así, se pensó el CDN también desde su dimensión política; en ese sentido, se acuerda con los postulados de Martinis (2006, 2011, 2014) sobre la importancia que camino debería ser el de trabajar desde una intervención político-pedagógica que reinstale la **noción de igualdad en los debates y prácticas educativas**. Como plantea el autor, una igualdad no como punto de llegada de la educación —al modo de la equidad que nunca llega—, sino **como punto de partida**.

Este estudio planteó, las concepciones de los educadores sobre los sujetos de su intervención, así como las nociones sobre sus propias prácticas. En ese sentido, **los educadores piensan su oficio** desde la responsabilidad que sienten tener, al definirse como referentes para los niños, brindándoles atención, escucha, contención, afecto, y trasmitiéndoles aquellos contenidos educativos que entienden formativos para ellos.

Así, realizan sus prácticas educativas situadas, en un contexto, y **piensan a los niños como sujetos de derecho, como sujetos de posibilidades**, con fortalezas, con voz, con opinión, con deseos y sentires que son tomados en cuenta a la hora de la propuesta educativa. Al

mismo tiempo, se nombran a sí mismos como educadores comprometidos, que disfrutaban del desafío en el encuentro con el niño, que los moviliza y motiva. Para ellos también juega la mirada que de los niños reciben, la cual les devuelve el lugar de referencia y responsabilidad que su oficio implica. En base a lo expuesto, y adscribiendo a los postulados de Frigerio (2017), se nombra a los **educadores como aquellos que ejercen el oficio del lazo**, oficios de acompañamiento a los niños durante un importante lapso de sus vidas.

Por último, en cuanto al **vínculo educativo**, al decir de Bauman (2005), otra de las condiciones de la modernidad líquida es que se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan solo durante un lapso determinado y luego se hagan pedazos (p. 29). Por el contrario, los hallazgos del estudio permiten establecer que el vínculo educativo entre los niños y los educadores implica un proceso, y un devenir en el tiempo. El mismo está caracterizado por la escucha, la contención, el afecto, la transmisión de contenidos culturales y educativos. En ese sentido, se plantea que el vínculo en tanto se lo define como una atadura, ligazón que sostiene, oficia como lazo, lazo que une a ambos sujetos- niños y educadores-, los entrelaza y que puede dejar huellas en ambos sujetos que lo vivencian.

En función de ello, se plantea que en estos vínculos hay una producción de sujetos, donde tanto el educador como el niño están afectados —en tanto hay circulación del afecto—; y no es una producción sin conflictos, sin angustias, sino todo lo contrario: desafía todo el tiempo el encuentro con lo nuevo. Por ello, **se concluye que el vínculo educativo entre niños y educadores ofrecerá también elementos para la producción de su subjetividad.**

Sin embargo, y a pesar de nombrar el vínculo como un vínculo educativo, de la información recabada en las entrevistas se podría decir que el trabajo teórico sobre él es muy escaso. Resuena en ello el postulado de Castoriadis, tomado por Frigerio (2016), relativo a elucidar en tanto pensar lo que se hace y saber lo que se piensa.

En ese sentido, resulta llamativa la reglamentación del perfil del cargo de educador, que plantea como requisito para el desempeño del oficio la formación en ciclo básico de educación media. Se considera que dicha reglamentación debería ser repensada, en pos de elucidar cómo se piensa dicho cargo, en aras de una profesionalización del oficio de educador.

Estos aspectos involucran al INAU en tanto rector de políticas y programas como el CDN, así como a los propios educadores y equipos, para que puedan gestar y consolidar espacios de reflexión e intercambio sobre los sentidos de las prácticas educativas que desarrollan,

constituyendo así una identidad propia tanto de este programa educativo en general como del oficio de educador en particular. Ello remite a uno de los **aportes de la psicología a la educación**: el dar luz sobre los significados y resonancias sobre las prácticas.

Otro de los aportes que surgen de este estudio al articular el campo psicoanalítico con el educativo remite a que los psicólogos de los equipos puedan acompañar y orientar a los educadores para estar advertidos sobre los fenómenos inconscientes que se dan en el vínculo que desarrollan con los niños, los cuales son factores determinantes para el desarrollo de sus prácticas educativas. En tanto el vínculo, intersubjetivo, implica por definición la emergencia de transferencias y contratransferencias, así como de afectaciones que deben ser tomadas en cuenta.

Dentro del orden de lo que podrían ser **recomendaciones**, este estudio propone, por un lado, lo interesante de dar un tiempo para la **sistematización de las experiencias** dentro de los equipos de este programa, en pos de la construcción colectiva de conocimientos.

Por otro lado, lo fundamental de contar con **espacios de cuidados de equipos** donde analizar sus implicaciones con las prácticas que realizan.

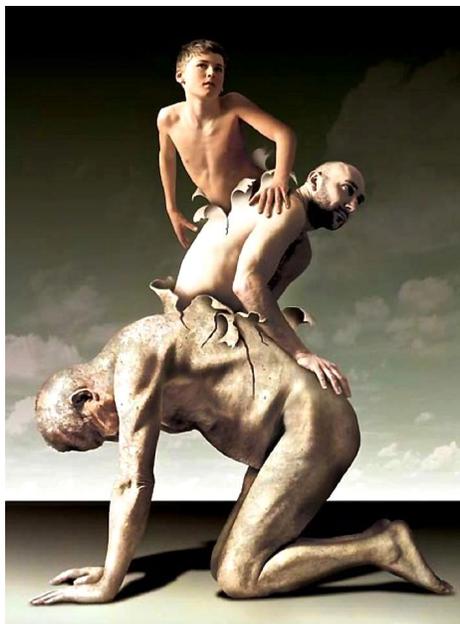
Por último, este estudio destaca **las posibilidades y los límites del vínculo educativo** que se desarrolla y deviene entre niños y educadores en el programa extraescolar CDN. Ambos —posibilidades y límites— están definidos por varios factores, entre ellos, por los propios sujetos que lo componen. Es decir: los niños, al igual que los educadores, son sujetos del inconsciente, sujetos sujetados (Araujo 2014) de su historicidad, de lo transgeneracional de sus propias familias, de su contexto, de las miradas y de otros vínculos subjetivantes que los han ido constituyendo en el sujeto que son.

Se concluye que el vínculo educativo en estos programas extraescolares, en tanto se plantee desde una concepción del niño como sujeto de posibilidades, y desde una noción de la educación como un antidesino, como una práctica que juega caso por caso contra la asignación de un futuro que se supone ya previsto (Núñez, 1999), tiene una interesante **potencialidad** sobre la cual vale la pena seguir investigando.

En ese sentido, esta tesis deja la invitación a futuros estudios que puedan profundizar en el análisis de dicho vínculo, desde la percepción de los niños y sus familias, un estudio

longitudinal que dé cuenta de los cambios que se dan en los niños a partir de su experiencia en el club de niños.

Asimismo, no está laudada aún la definición de la ENF desde su nominación. Es una puerta que queda abierta, invitando a pensar, a nombrar.



Igor Morski

—oo0oo—

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), pp. 249-264
- Allidieri, N (2004), *El vínculo profesor - alumno una lectura psicológica*. Biblos: Buenos Aires.
- Araújo, A.M. (comp). (2011). *Sociología Clínica: una epistemología para la acción*. Ed Psicolibros: Montevideo.
- Berenstein, I. (1999) La educación como un medio social e institucional de producción de Sujetos. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/268707321/Berenstein-La-Educacion-Como-Un-Medio-Social-e-Institucional-de-Produccion-de-Sujetos>
- Berenstein, I. (2001). *El vínculo y el otro*. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(1), pp. 9-21
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otros(s): ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós: Buenos Aires
- Bollas, Ch. (1991). *Usos expresivos de la contratransferencia: apuntes al paciente desde nosotros mismos*. En *La sombra del objeto: psicoanálisis de lo sabido no pensado*. (pp. 241-281). Amorrortu: Buenos Aires
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2010). *Relaciones entre educación y pobreza Continuidades y rupturas del discurso moderno*. En Serna, M. (Coord.) (2010) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Ed. FCS, CLACSO, ASDI: Montevideo.
- Brenes, A. Burgueño, M. Casas, A. Pérez, E (s.f.). *José Luis Rebellato Intelectual radical*. Extensión-Eppal-Nordal: Montevideo.
- Busch, G. y Kociak, F. (1994). *Psicoanálisis y Educación!*. Roca Viva: Montevideo.
- Camors, J. (2006). *Documento de base para promover la reflexión sobre la Educación no formal*. En *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa*. Dirección de Educación MEC: Montevideo.
- Camors, J. (2009). *Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005-2009*. En Morales, M. (comp) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. (pp.23- 38). Ministerio de Educación y Cultura.Montevideo.

Duschatzky, S (2004). *Chicos en Banda*. Paidós. Buenos Aires

Fazio, G. (2013). *El lugar de la transferencia en el vínculo educativo*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16(1), 20–33. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/download/36335/32933>

Filloux, JC. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre si mismo*. Novedades Educativas: Buenos Aires

Filloux, JC. (2006). Conferencia magistral Psicoanálisis y pedagogía. Recuperado de <http://www.geocities.ws/bibliografias/fillou.htm>

Frigerio, G. (2003). *A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial*. Educación y Pedagogía. Volumen 15 (36), 109–114. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a17v24n82.pdf>

Frigerio, G. (2005). *Educar ese acto político*. Del Estante Editorial: Buenos Aires.

Frigerio, G. [IDF Paysandu]. (12 de Julio de 2012). *Conferencia en Instituto de formación docente Ercilia Guidali de Pisano*. [Graciela Frigerio parte I]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=utt8YiSngzq>

Frigerio, G. [Conferencias Web - M. Educ. Santa Fe]. (31 de Mayo de 2016). *Conferencia 2016. Concurso de directores. Sta. Fe, Argentina. Piezas para un rompecabezas incompleto...para pensar juntos la educación, las instituciones y algo de lo que está en juego en el oficio de estar haciendo instituciones*. [Conferencia Dra Graciela Frigerio]. Recuperado de : <https://www.youtube.com/watch?v=tNRbkwihbuM&t=882s>

Frigerio, G. [Señal U]. (23 de Octubre de 2017). *Conferencia: El Académico | Temporada 2 - Capítulo 19 | Graciela Frigerio* Facultad de derecho UNCUIYO. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fh-8MRM7Bio>

Frigerio, G. [Noveduc Libros]. (17 de Julio de 2017). *Niños dispersos, aburridos, solos - Volnovich, Frigerio, Korinfeld, Kaplan - Feria del Libro 2017*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ve1edxUfmBM>

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (coord). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc: Buenos Aires.

Franco, F. (1 de Marzo de 2018). *Según Graciela Frigerio, antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos*. La Diaria Educación. Recuperado de: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer>

[-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/](#)

Freud, S. (1917-1919). *Sobre la Psicología del Colegial*, En *Obras Completas XVII. «De la historia de una neurosis infantil» (caso del «hombre de los lobos»)*, y otras obras. Amorrortu: Buenos Aires.

García Fanlo, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. A Parte Rei, 74, pp 1-8. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/Aparterei>

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. pp. 45-77.

Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad : investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, Quinta Edición. Mc Graw Hill: México

[Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), Documento de descripción de cargo/función, Instructor II,II y I.]. (s.f.) Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:875ewWG85KcJ:www.inau.gub.uy/ciudadania/llamados-a-concursos/llamados-a-concurso-en-periodo-de-inscripcion/item/download/2612_c022c5d844d6a5d505dc4df653b5378a+&cd=7&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), División protección integral en contacto familiar y comunitario. Programa clubes de niños y adolescentes. (2010). *Programa clubes de niños y adolescentes*.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), (2010). *Modalidad y perfiles de atención integral de tiempo parcial*. División protección integral en contexto familiar y comunitario.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), (s.f.). *Historia*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/institucional/historia/item/1655-historia>

Klein, A. (2007). *La anulación del lazo social y la sociedad escasa: El desafío del trabajo con adolescentes en situación de expulsión social*. *Psicología para América Latina*, (11) Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000300015&lng=pt&tlng=es

Larroca, J (2009) *Para pensar los vínculos*. En *Técnicas Psicoterapéuticas*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Levinas, E. (2008). *Ética e infinito*. A. Machado Libros: Madrid.

- Ley N° 17823. Art 68. Código de la Niñez y de la Adolescencia (CNA), IMPO, Montevideo, 7 de Setiembre de 2004. Recuperado de:
<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Ley. N° 18.437. Art 37. *Ley General de Educación*, IMPO, 12 de Diciembre de 2008. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Marchevsky, C. (2006). *El lazo Social. Una propuesta sobre el objeto del conocimiento en Trabajo Social*. Editorial Espacio: Buenos Aires.
- Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”*. En P. Martinis & P. Redondo (Eds.). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 13–33). Del estante: Buenos Aires. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n1/v25n1a08.pdf>
- Martinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “Reforma educativa”. *Políticas Educativas*, 2 (1) pp.27-40
- Martinis, P. (2010). *La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza*. *Políticas Educativas*, 4(1) pp.71-84.
- Martinis, P. (2011) Articulación de ofertas educativas en ámbitos de educación formal y no formal. *Enfoques. Revista de Educación No Formal*, (2), pp. 55-61. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mejía Correa, M., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S., & Córtes, M. (2011). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 141-156. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9850/9049>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes S.A. de Ediciones: Barcelona.
- Meirieu, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. Cuadernos de Pedagogía. N°373.
- Ministerio Educación y Cultura. (2006). *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa*. MEC: Montevideo.
- Ministerio Educación y Cultura. (2011). *El educador en la Educación No Formal: aportes al debate. Área de Educación No Formal. Dirección de Educación*. Recuperado de:
Http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/el_educador_en_la_enf_-_aportes_al_debate.pdf
- Montesdeoca, Y. (2009). *Características de la ENF en Club de Niños*. En *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa*

- (pp.37-52). Ministerio de Educación y Cultura, Facultad de Humanidades: Montevideo.
Recuperado de
http://educacion.mec.gub.uy/boletin/publinoformal/aportes_a_las_practicas.pdf
- Núñez, V. (2003a). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19–47). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003b). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir.” *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 17–35.
- Pereira, M; Paulino, B; Franco, R. (2011). *A subjetividade de professores ou a mestria como sintoma*. En *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Fino tranco: Belho Horizonte.
- Piriz, V. (2015) El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo. Tesis de Maestría. UR, FP: Montevideo
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal: Buenos Aires.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Grijalbo: Buenos Aires.
- Romano, A. (3 de Mayo de 2017). *Pensar trayectorias educativas integrales*. La Diaria. Recuperado de diaria.com.uy/articulo/2017/5/pensar-trayectorias-educativas-integrales/
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Deusto.
- Sanabria, A. (2007). *El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. *Paradigma*, 28(2), pp. 197-210.
- Sartre, JP. (1961) *El ser y la nada*. Iberoamericana: Buenos Aires.
- Sirvent, M.T; Toubes, A; Santos, H; Llosa, S; Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras UBA: Buenos Aires
- Sisto, V. (2008) *La Investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea*. *Psicoperspectiva*. CI Volumen VII. 2008. Recuperado de: <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>
- Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. *Educación y Pedagogía*. 22(56), pp. 101-111
- Smitter, Y. (2006). *Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal*.

- Laurus, 12 (22) pp. 241-256.
- Sosa Santillan, A. (2012). *La educación no formal, la calidad de sus enseñanzas y aprendizajes perspectivas para su evaluación*. Enfoques, Revista de Educación No Formal, No 3, pp 41-51.
- Sosa Santillan, A. (2014). *Una aproximación al perfil de los educadores en (de) Educación no formal*. Enfoques, Revista de Educación No Formal, No 5, pp 9-21.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa: Barcelona
- Trilla, J. (2004). *La educación no formal y la ciudad educadora*. En Casanova, H. y Lozano, C. (coord). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Universitat de Barcelona: Barcelona. pp.16-42.
- Trilla, J. (2009). *La educación no formal*. Barcelona.
- Torres, R.M. (2000) *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. FUM-TEP: Montevideo. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120280s.pdf>
- Ubal, M., Varón, X (2009). *Marco Teórico de la Investigación: Prácticas educativas no formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza. Aportes para la creación de políticas educativas en educación no formal*. En: *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa* (pp. 15-36). Ministerio de Educación y Cultura - Facultad de Humanidades: Montevideo.
- Ubal, M., Varón, X & Martinis, P. (coords) (2011). *Hacia una educación sin apellidos. Aporte al campo de la Educación no Formal*. Psicolibros: Montevideo.
- Valdez Acosta, S. (2014). *Ampliación del sistema educativo: entre lo escolar y lo extraescolar*. Políticas Educativas, 8(1) pp:157-168.
- Winnicott. D.W. (1971). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa: Barcelona.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología y Educación
Fecha

El proyecto de investigación aborda la temática “El vínculo educativo entre niños y educadores en el programa Club de niños”.

El estudio busca conocer las características de dichos vínculos desde la perspectiva de los educadores. Por tal motivo les solicitamos vuestra participación en una entrevista personal, en la cual el objetivo será conocer sus opiniones y las prácticas educativas que realizan en el programa.

Al finalizar las entrevistas garantizamos un espacio para conversar sobre la experiencia realizada, impresiones y posibles inquietudes al respecto.

Las entrevistas serán grabadas para un mejor tratamiento de la información. Luego serán desgrabadas para su transcripción y análisis por parte de la investigadora.

Toda la información que Ud. brinde se guardará en forma confidencial por parte de la investigadora. Se tomarán todos los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participen del estudio y no serán identificados en ningún reporte ni publicación posterior.

Si Ud acuerda y autoriza lo antedicho, le agradecemos firmar el presente consentimiento.

Muchas gracias por su participación!

Lic. Daniela Fuhrman. Contacto:099.954.442 / dani.fuhrman@gmail.com

.....

Declaro que tomo libre y voluntariamente la decisión de participar de esta investigación.

NOMBRE:

FIRMA: FECHA: