



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

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

**Prácticas (Con)sentidas: Sentidos  
educativos de las prácticas de los  
educadores en el ámbito extraescolar**

Autor: Lic. Psic. Marcelo Javier Aguirre Márquez  
Tesis para optar por el título de Maestría en Psicología y Educación  
Investigación Financiada por CSIC-UR

Directora de Tesis: Prof. Tit. Dra. Mabela Ruiz (FP-UR)

Setiembre 2018

Montevideo, Uruguay

# PÁGINA DE APROBACIÓN

Facultad de Psicología

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

Título: **Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar**

Autor: **Lic. Psic. Marcelo Javier Aguirre Márquez**

Tutora: **Dra. Mabela Ruiz**

Carrera: **Maestría en Psicología Y Educación**

PUNTAJE; \_\_\_\_\_

TRIBUNAL

Profesora: \_\_\_\_\_

(Nombre y Firma)

Profesora: \_\_\_\_\_

(Nombre y Firma)

Profesora: \_\_\_\_\_

(Nombre y Firma)

FECHA: \_\_\_\_\_



# Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo general comprender el sentido educativo que le otorgan los educadores a sus prácticas extraescolares. Lo extraescolar en el marco del campo educativo se ha ido consolidando en las últimas décadas como espacio relevante. En Uruguay, el rol del Estado y las políticas educativas desarrolladas, así lo confirman. Indagar los sentidos que los educadores le otorgan a sus prácticas, permite visualizar cuáles son los elementos que se ponen en juego en este tipo de dispositivos extraescolares, que complementan la trayectoria educativa de muchos sujetos hoy día. Dentro de los objetivos específicos, se apuntó a la caracterización de las prácticas de los educadores de Club de Niños. Así como también analizar los significados educativos que para los educadores posee el programa Club de Niños como ámbito de lo extraescolar. Por último, identificar el vínculo y las estrategias de articulación que los educadores del Club de Niños despliegan con la educación escolar formal. En sintonía con estos objetivos, se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño de análisis de caso instrumental, a través de las técnicas de observación, análisis documental y entrevistas en profundidad a educadores pertenecientes a dos CdN de la zona Sur-Oeste de Montevideo y ejecutados por diferentes Organizaciones de la Sociedad Civil. Los principales aportes de este estudio destacan la presencia de dispositivos enfocados a lo educativo en sentido amplio, con un nivel organizacional complejo y comprometido con el medio en el que está inserto. Estos centros ofician de interlocutores y catalizadores de acciones que abogan por lo colectivo y público. Las prácticas son desarrolladas por actores de diversas formaciones y trayectorias, lo que democratiza y diversifica el acto educativo. En contra partida, estos desarrollos carecen de sistematicidad para la política que impulsa, las cuales presentan algunas contradicciones epistemológicas.

Palabras Claves: Educación No Formal - Sentidos educativos - Prácticas educativas extraescolares

## ABSTRACT

This thesis had as a general objective to understand the educational meaning which educators provide to their out-of-school practices. Regarding the educational field, out-of-school practices had been consolidated in the last decades as a relevant area. This is confirmed by the Uruguayan State and the educational politics developed.

Enquiring the significance educators give to their practices, enables to visualised which are the components considered in these kind of out-of school mechanisms, that complement the educational path of most subjects nowadays.

Particularly, it was aimed at the characterisation of the educational practices at “*Club de niñxs*” (children’s centre). At the same time, this thesis, tended to analyse the educational meaning that educators find in the “*Club de niñxs*” (children’s centre) programme as an out-of school setting.

Finally, it also shed light on the link and the articulation strategies that educators display with formal education.

In tune with these objectives, a qualitative investigation was developed with an instrumental kind of analysis through observation techniques, documentary appraisal and deep interviews to educators of two children’s centres and in charge of two Civil Society Organisations, in the South-West area of Montevideo.

The main contributions of this study highlight the presence of mechanisms focused on education in a general sense. Besides, with a complex level of organisation and committed with the context and the environment. The mechanisms mentioned also act as representatives and agents of change, standing for the collective and the public.

The practices are developed by different actors of diverse training and trajectories, democratising and diversifying the educational acts.

On the other hand, these developments lack systematicity according to the public politics that rule them and moreover they contain vast epistemological contradictions.

Key words: out-of-school education - educational meanings - out-of-school educational practices.

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| Agradecer como acto inaugural: Básico, Necesario, Afectivo...HUMANO.....  | 3  |
| Resumen.....  | 4  |
| ABSTRACT.....   | 4  |
| Introducción.....   | 9  |
| Fundamentación y Antecedentes .....                                       | 11 |
| Fundamentación .....  | 11 |
| Antecedentes.....   | 18 |
| Escenario Internacional.....  | 19 |
| Aportes Regionales .....  | 21 |
| Aportes Nacionales .....  | 22 |
| Problema de investigación .....   | 28 |
| Objetivo General:.....  | 30 |
| Objetivos Específicos:.....   | 30 |
| Caracterización de las experiencias .....                                 | 31 |
| Territorio .....  | 31 |
| Organismo Rector y Programa CdN .....                                     | 31 |
| Centros CdN seleccionados.....  | 32 |
| Lo Común de C1 y C2.....  | 32 |
| INSTITUCIÓN 1 – CENTRO 1 .....  | 33 |
| INSTITUCIÓN 2 – CENTRO 2 .....  | 35 |
| Marco Teórico .....   | 37 |
| Educación.....  | 37 |
| La educación que se ve como derecho pero que a veces camina torcida... .. | 43 |
| Los adjetivos de la educación .....                                       | 46 |
| Educación Popular .....   | 46 |
| Educación No Formal.....  | 47 |
| Alcances, tensiones y otras posibilidades de nominar... ..                | 49 |
| Sentidos y Experiencias.....  | 52 |

|   |            |
|---|------------|
| Prácticas.....  | 55         |
| Educador – Educando .....   | 57         |
| Educar: Sujeto a Vínculo .....                                      | 58         |
| Diseño Metodológico.....  | 60         |
| Recorrido y selección de las experiencias .....                     | 65         |
| Análisis.....   | 71         |
| <b>Primer nodo: Pensar localmente, educar globalmente .....</b>     | <b>73</b>  |
| La (Dis)Posición de Educar.....                                     | 73         |
| Sentidos de un otro.....  | 82         |
| Tiempo en colectivo: Espacios para narrar .....                     | 86         |
| Tiempo en colectivo: Centro 1 .....                                 | 86         |
| Tiempo en colectivo: Centro 2.....                                  | 90         |
| Tiempo en colectivo: 1 + 1 = 3.....                                 | 93         |
| La Cinta de Moebius.....  | 97         |
| Finales Sentidos, Caminos recorridos.....                           | 101        |
| <b>Segundo Nodo: “La educación des-ubicada de la escuela” .....</b> | <b>105</b> |
| Sentidos de CdN.....  | 105        |
| Génesis.....  | 105        |
| Club de Niñxs.....  | 107        |
| Identificación y (Re)conocimiento de otros CdN .....                | 107        |
| Auto (re)conocimiento como CdN.....                                 | 111        |
| El Arco Romano.....   | 113        |
| “Mundos invisibles: Mundos que crean mundos” .....                  | 120        |
| Realidad Asumida: Condiciones materiales y laborales .....          | 123        |
| Relacionamiento con lo escolar .....                                | 135        |
| Mandato Organismo Estatal.....                                      | 136        |
| Contenidos orientados a lo escolar .....                            | 138        |
| Trabajo en conjunto .....   | 149        |
| “El final es en donde partí” .....                                  | 155        |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Arduino: Software Libre .....    | 156 |
| Referencias Bibliográficas ..... | 161 |
| Anexos .....                     | 167 |



# Introducción

La presente tesis, se enmarca en el proceso formativo de la Maestría en Psicología y Educación (UR-FP). La misma es el producto de una trayectoria académica, pero que necesariamente se vincula con lo laboral, lo vincular, lo profesional, lo afectivo, lo político... dicho de otra manera (mejor), de una trayectoria vital en su más amplia expresión y potencia.

A continuación, el lector podrá explorar este trabajo que se ha estructurado en un primero momento con la fundamentación y relevancia de la temática, así como también con las principales investigaciones que construyen y delimitan la producción producida en materia de educación extra-escolar, desde un enfoque de sentidos y experiencias de los actores de ese ámbito.

Posteriormente, se delimitará en el problema que originó esta producción arribando a la pregunta problema, objetivo general y objetivos específicos que la enmarcan.

Luego, se realizarán algunas apreciaciones en torno a las experiencias seleccionadas, en materia de territorios, instituciones estatales y programa que dan forma a los centros. Esta caracterización, se centró en brindar información general que aporte a la hora de comprender contextos y escenarios, pero que no obture las posibilidades interpretativas del lector. Aplicando el supuesto "*menos es más*", se buscó un equilibrio entre estas consideraciones. A su vez, se presentan caracterizaciones que comparten ambos centros, y se singularizan algunos otros, intentando utilizar las voces de los propios educadores para tales fines.

Luego de esto, se presentarán los principales constructos teóricos que permitieron reflexionar sobre la temática en general y la problemática en particular. Estos conceptos son orientadores de la investigación y dan cuenta del proceso reflexivo desde donde se realizó el análisis.

Con estos componentes definidos, damos lugar al marco metodológico que sitúa la investigación e hizo posible pensarla. Las opciones metodológicas que dan cuenta del proceso, así como también los instrumentos y definiciones que se fueron llevando a cabo.

De esta forma, podremos presentar el análisis de la investigación, la cual se produce enmarcada en los componentes anteriores y que permitió definir dos grandes nodos reflexivos, los cuales se presentan diferenciadamente por cuestiones estrictamente "comunicativas", ya que se encuentran en constante diálogo y sintonía.

El primer nodo, titulado "Pensar localmente, educar globalmente" busca hacer foco en las prácticas y sentidos que a ellas le otorgan los educadores de los centros. Mientras que el segundo nodo, titulado "La educación des-ubicada de la escuela", se concentra en los

aspectos y significaciones que refieren al centro educativo extraescolar, y el relacionamiento con actores y territorios. Haciendo una atención especial, en el vínculo con lo educativo en general y lo escolar particular.

Por último, se presenta un breve capítulo, titulado “El final es en donde partí”, que intenta mencionar un análisis transversal y sintético de ambos nodos, desde un posicionamiento reflexivo e interpretativo, pero que no busca concluir nada. Sino, dejar planteadas algunas líneas que posibilitan despegar nuevas reflexiones y posibilidades. Bienvendix!

En otro orden de cosas, pero igualmente importante, debemos anticipar que a lo largo de la tesis, podremos ver algunas siglas y referencias, que a continuación explicaremos. En busca de un consenso (únicamente) inicial y que permitirá agilizar la lectura. A continuación dejamos una tabla con dichas referencias.

| <b>Sigla</b>            | <b>Referencia</b>   |
|-------------------------|---|
| <b>INAU</b>             | Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay  |
| <b>OSC</b>              | Organización de la Sociedad Civil   |
| <b>Organismo Rector</b> | INAU  |
| <b>CdN</b>              | Club de Niñxs, programa impulsado por INAU. En este caso en convenio con Organizaciones de la Sociedad Civil  |
| <b>NNA</b>              | Niños, Niñas y Adolescentes   |
| <b>ENF</b>              | Educación No Formal   |
| <b>EF</b>               | Educación Formal  |
| <b>I1</b>               | Institución 1   |
| <b>I2</b>               | Institución 2   |
| <b>C1</b>               | Centro 1: Perteneciente a Institución 1.  |
| <b>C2</b>               | Centro 2: Perteneciente a Institución 1.  |
| <b>CU</b>               | CU: Proyecto socio-educativo en convenio con INAU, ejecutado por I1, cuya población objetivo esta centrada en adolescentes mujeres embarazadas y/o con hijos hasta 2 años a cargo, y sus parejas. |
| <b>CJ</b>               | Centro Juvenil y/o Casa Joven: Proyecto para adolescentes y a contra-turno de lo escolar, gestionados en convenio con INAU. Ambas instituciones cuentan con al menos un proyecto CJ               |
| <b>CdN M</b>            | Club de Niñxs de la I1 que se encuentra en el mismo municipio que C1  |
| <b>CAIF</b>             | Centro de Atención a la Infancia y la Familia.  |

# Fundamentación y Antecedentes

## Fundamentación

Desde la segunda mitad del SXX, se puede apreciar un creciente interés por la educación en diversos ámbitos. De esta forma, el campo educativo ha pasado a ser materia de reflexiones, análisis y controversias de diversas áreas de la sociedad. Su influencia se ha extendido no sólo desde el punto de vista pedagógico sino también desde otras dimensiones: social, político, económico, psicológico incluso religioso. Las voces y actores que intervienen de una u otra forma en la educación han incrementado considerablemente en los últimos tiempos (Nuñez, 2003; Martinis 2006a; Valdez, 2017). Siendo, hoy día, una temática recurrente en los distintos estamentos de la sociedad.

Esta situación debe ser comprendida desde una perspectiva histórico-crítica, la cual permite visualizar y significar su presente en el marco de un contexto más amplio. Hablar del campo educativo refiere a la comprensión de un escenario complejo, diverso y heterogéneo, el cual se ve interpelado por coyunturas socio-históricas, internacionales, regionales y locales. De esta forma, debemos precisar que el campo educativo no puede ser circunscripto (únicamente) al ámbito escolar/formal. Este estudio busca situarse y privilegiar otros espacios presentes en el campo educativo, los cuales podemos ubicar con anterioridad al escolar y que al día de hoy son contemporáneos al llamado ámbito escolar/formal.

“A partir del siglo XIX –que es cuando la escolarización empezó a generalizarse- el discurso pedagógico fue concentrándose cada vez más en la escuela. Esta institución llegó a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) fue quedando circunscrito casi exclusivamente a ella, hasta el punto de producirse incluso una suerte de identificación entre “educación” y “escolarización”. Se entendía que el desarrollo educativo y la satisfacción de las necesidades sociales de formación y aprendizaje pasaban casi exclusivamente por la extensión de la escuela. Que la escuela llegase a todos y durante cuantos más años mejor, y que incrementase su calidad, han constituido los objetivos centrales de casi todas las políticas educativas progresistas de los siglos XIX y XX” (Trilla 2009 p.100)

El reconocimiento de estas experiencias (educativas) se ha visto incrementado en las últimas décadas. La modernidad sólida y el discurso escolarizante en lo educativo se ha visto interpelado por tiempos más vertiginosos (Bauman, 2007). Sobre la segunda mitad del SXX, diferentes voces se han pronunciado para señalar el agotamiento de un sistema educativo rígido y fragmentado (Freire, 1997; Nuñez, 2003; Frigerio y Diker, 2005). Bajo el discurso de la “Crisis de la Educación” (Coombs, 1971) se han desarrollado planteos tan

diversos como contradictorios, los cuales realizan diagnósticos de diversa índole cuyo común denominador puede situarse en la crítica del sistema educativo imperante.

Desigualdades que impactan sistemáticamente en los sectores más vulnerados por un sistema que se erige como universal e igualitario pero que recurrentemente expulsa e invisibiliza a los sectores excluidos de la sociedad (Frigerio, 2005; Nuñez, 2003; Martinis, 2010).

En este sentido, diferentes corrientes educativas han señalado estas desigualdades y han desarrollado teorías, estrategias, metodologías y acciones orientadas a transformar y promover los sectores sociales con mayor vulneración por parte del sistema económico-político en general y el sistema educativo en particular. De esta forma, podemos identificar a nivel regional los aportes de la Educación Popular (Freire, 1997, 2009; Rebellato, 2000), con gran incidencia en Latinoamérica y un posicionamiento ético-político centrado en la emancipación de los sectores excluidos del poder político-económico. Por otra parte, y a nivel internacional, se aprecian los aportes de la Educación Social (Nuñez 2003; Camors, 2013) la cual ha logrado construir una trayectoria y acumulado teórico relevante en este sentido. A partir de la cual, en la actualidad se aprecia una legitimación significativa tanto en la producción de conocimiento (disciplina) como función educativa (profesión). A nivel nacional, debemos reconocer la presencia, historia y potencia de ambas denominaciones y desarrollos (Martinis, 2006; Camors, 2013).

Por otra parte, la conceptualización de la educación como derecho humano fundamental, sitúa su promoción, acceso y ejercicio desde un posicionamiento político que debiera extenderse a todos/as, sin restricciones de ningún tipo, sociales, económicas, políticas, religiosas, de género, incluso etarias. La educación entonces se encuentra presente a lo largo de toda la vida. En materia de derechos, el Estado tiene un papel protagónico para velar por su pleno ejercicio.

La educación vista únicamente desde el plano de la enseñanza, remite a que lo educativo y lo escolar se configuren en campos extremadamente ligados y difusos. Construyendo en lo escolar el ámbito primordial (y prácticamente excluyente) de las prácticas educativas. Situarnos desde un posicionamiento amplio e integral, permitirá construir nuevas y potentes relaciones entre las diversas áreas de la educación, que se centran en los sujetos para los cuales están dirigidas. Sin perder de vista la finalidad colectiva de la educación: generar lazos y entramados sociales que contengan a los sujetos en sociedad para que desde lo singular y lo colectivo puedan desarrollarse plenamente (Nuñez, 2003; Frigerio y Diker, 2005). En estas premisas expuestas previamente, podemos evidenciar el innegable carácter político que tiene la educación (Rebellato, 2000; Freire, 2009; Nuñez, 2003; Frigerio y Diker, 2005)

Estos elementos resultan de utilidad para componer un campo educativo que se encuentra en constante debate y reflexión, en dónde las posibilidades y posicionamientos se ven determinados, en gran parte, por la construcción de lo que denominamos como “educativo” y su relacionamiento con otras problemáticas actuales.

Desde esta perspectiva es que podemos precisar una tendencia que se ha extendido en los últimos tiempos, y refiere a la inherente necesidad de anexar otras nominaciones a “lo educativo” con la finalidad de recortar y/o construir desde ahí una diferenciación o identidad más específica. Además de remitir las nominaciones antes señaladas, debemos enmarcar la preponderante denominación que ha transversalizado el campo educativo en los últimos tiempos. Nos referimos a la denominación Educación Formal (EF) y Educación No Formal (ENF), cuyo surgimiento podemos ubicar a través del informe presentado ante la UNESCO sobre finales la década del '60 bajo el nombre “La crisis mundial de la Educación” (Coombs, 1971). Este reconocido informe, es mencionado como hito fundante de la taxonomía en la educación. A partir de esta época, se ha extendido ampliamente esta terminología, lo que ha permitido una aproximación a otras formas de educar pero que al mismo tiempo presenta algunas dificultades semánticas y conceptuales que limitan considerablemente el campo de educativo. En relación a esta taxonomía planteada, y por mencionar algunas de las dificultades centrales de las nominaciones, podemos identificar una subdivisión del campo en relación a dos ámbitos, lo cual polariza y no refleja la heterogeneidad planteada. Por otra parte, perpetúa la jerarquización antes planteada en relación a lo escolar/formal, ya que define el segundo (ENF) en oposición a la EF, aspecto que radicaliza e “hibridiza” la especificidad de las innumerables experiencias educativas que se encuentran por fuera de lo escolar, estableciendo una relación subsidiaria y asimétrica (Sirvent et al et al, 2006). De todas formas, debemos reconocer que bajo esta denominación se ha desarrollado exponencialmente la producción académica en relación a otros dispositivos por fuera de lo escolar, siendo incluso en la actualidad una clasificación vigente que ha permeado en diversas dimensiones.

A nivel nacional, por ejemplo, debemos señalar la presencia de esta clasificación, no solo desde la academia, sino también en el plano jurídico-político. Este elemento se termina de consagrar con la promulgación de la actual Ley General de la Educación (Ley N° 18437, 2008).

Desglosar y jerarquizar aquellos puntos del dominio jurídico que estructuran la política nacional educativa, nos ayudará a vincular las generalidades antes planteadas, así como también esbozar especificidades propias del contexto local en el que nos encontramos insertos. Ante esto, la actual Ley General de la Educación plantea que:

“La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en

todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal (...) Asimismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional” (Ley N°18.437 Art.12, 2008)

Dicho marco, al igual que lo expresado a nivel internacional, realiza una diferenciación del campo en estos dos grandes ámbitos: Educación Formal y Educación No Formal. Los cuales, configuran ámbitos de acción particulares para las prácticas que allí se desempeñan. En suma, se reconoce la ENF como parte del “conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Ley N°18.437 Art.20, 2008) La cual se fundamenta:

“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 (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre los cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas” (Ley N°18.437 Art.37, 2008)

Además, a partir de esta ley se crean organismos y actores dentro del Estado, cuya finalidad es monitorear, articular y generar políticas dentro del ámbito ENF.

“Créase el Comité Asesor y Consultivo del Consejo Nacional de Educación No Formal (...) tendrá funciones de asesoramiento y consulta, así como iniciativa en materia de educación en general y de educación no formal en particular, y promoverá la coordinación de programas y proyectos de educación no formal” (Ley N°18.437 Art.95, 2008)

Con su inclusión, no estamos planteando el surgimiento espontáneo de programas y experiencias educativas por fuera del sistema oficial, sino como hito significativo que reconoce y recupera las diversas actividades y trayectorias que en Uruguay se vienen desarrollando “en Uruguay la educación no formal ha adquirido un nuevo empuje, proyección e institucionalización en el marco del proceso de discusión, aprobación y aplicación de la Ley General de Educación” (Méndez y Peregalli 2011, p.21). Además de marcar legitimidad e impactos promovidos a través de la legislación de lo educativo, desde

la promoción de derechos y en sentido amplio: 1- Permite integrar (y complejizar) políticas educativas; 2- Legítima, auspicia y promueve la inclusión de otros agentes en la educación; 3- Visualiza y establece intenciones en relación a la articulación de diferentes dispositivos centrando los mismos en función de las trayectorias de los sujetos; 4- Abona la posibilidad de reflexionar y producir conocimientos singularizados en torno a experiencias y programas educativamente significativos para muchos sujetos; entre otros (Camors, 2013).

De esta forma, y bajo la denominación EF-ENF, la legislación uruguaya ampara y reconoce otras formas de educación, lo que en definitiva ampara y reconoce otras formas de educar; otros tipos de sujetos (de la educación) y otras trayectorias educativas.

“resulta fundamental asegurar trayectorias educativas diversas que, incorporando ambos ámbitos, provean a los sujetos de experiencias educativas que tengan formas efectivas de reconocimiento (...) 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 2011b, p.60)

Desde las diversas perspectivas expuestas, podemos afirmar que la EF no es la única responsable de transmitir las dimensiones fundamentales de la cultura. Por lo tanto, la cultura que está en juego en los ámbitos educativos por fuera del sistema oficial tiene relevancia y valor cultural en sí misma, al igual que la cultura circulante en los ámbitos de Educación Formal. Así, la transmisión del patrimonio cultural en una sociedad es responsabilidad de toda institución educativa, sin importar la distinción educativa que se utilice.

Complementariamente a esto, podemos identificar en la Universidad, y en particular, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR), un agente de suma relevancia para la materia. En dicha institución se ha conformado un equipo de trabajo orientado específicamente a investigar y producir conocimientos específicos sobre la educación en general y las experiencias educativas que trascienden la escuela en particular. Este equipo de trabajo es responsable de una significativa producción académica, situada en el contexto nacional, además de haber sido referencia calificada para la discusión y promulgación del marco jurídico antes mencionado (Martinis, 2011a; Martinis, Ubal y Varón, 2011; Camors, 2013; Valdez, 2017; Morales, 2006). Tomando en cuenta su trayectoria, posicionamientos y producciones, compartimos con este equipo de trabajo la necesidad de posicionarnos semántica y políticamente desde una nominación alternativa a la propuesta por los marcos jurídicos nacionales. Si bien reconocemos y tomamos el acumulado generado desde esta taxonomía, como indicáramos anteriormente, presenta limitaciones significativas. Por ello, este estudio se centrará y referirá a estas experiencias y ámbito de producción dentro de la denominación “extra-escolar” (Martinis, 2006a; Valdez, 2017;

Mendez y Peregalli, 2011). Término que mantiene aún tensiones semánticas y conceptuales, pero que permite señalar un posicionamiento significativo en relación a los principales dilemas observados para la ENF. Especialmente en cuanto a su vinculación con el ámbito EF. Si bien la taxonomía del campo educativo representa una discusión sumamente contemporánea que aún se encuentra en tramitación (Sirvent et al, 2006), la posibilidad de referirnos al conjunto de experiencias educativas por fuera del sistema oficial, como “extra-escolares”, consigue cumplir con los cometidos del estudio. Desde una perspectiva que enuncie la singularidad del ámbito, pero que por ello no renuncie a la apertura y diversidad que en ellas habitan.

Por lo que dentro de este escenario, podemos encontrar que en la vía de los hechos los programas extraescolares se encuentran compartiendo territorio, población, objetivos e incluso muchas veces, personal y metodologías con las instituciones escolares. Si bien, poseen una especificidad delimitada, muchos son los aspectos compartidos por los programas escolares y extraescolares, ya que en última instancia comparten un mismo campo. Estos programas extra-escolares son implementados, muchas veces para fortalecer el dispositivo escolar y funcionan a contra-turno de él. En algunos casos también poseen por objetivo captar y reinsertar al ámbito escolar aquellos sujetos desvinculados de instituciones educativas escolares. Por lo que la vinculación que se establece desde estos dispositivos extra-escolares es evidente, explícita y más frecuente de lo que se pueda imaginar (Valdez, 2017). De esta forma, podemos afirmar que ciertos movimientos jurídicos, políticos, sociales, institucionales y académicos han reforzado la necesidad de visualizar estos programas extraescolares como relevantes en el campo educativo. La formulación de nociones y categorías conceptuales para enunciar estos programas, respaldado por nuevos marcos jurídicos y políticas públicas en ese sentido, son un claro ejemplo del viraje e intento de diferenciación entre lo escolar y lo educativo (Smither, 2006).

El aporte de lo extraescolar es significativo, en especial para los sujetos que allí participan y los actores educativos que desarrollan sus prácticas (Ubal y Varón, 2009a).

“Desde estos lugares se producen, incipientemente, discursos pedagógicos que alteran las lógicas hegemónicas y que podrían configurar aportes relevantes para la construcción de una educación que efectivamente reconozca el lugar de sujetos de la educación de niñxs, niñas y adolescentes de sectores populares” (Martinis 2010, p.80)

Enfocarnos en esos actores, que presentan diversas formaciones vinculadas con lo educativo, aporta una jerarquización de la diversidad formativa como forma de reconocimiento a lo educativo. De esta forma, el posicionamiento y fundamentación de esta



investigación, legitima y reivindica estas experiencias como elementos fundamentales para fortalecer, diversificar y sostener trayectorias educativas de los sujetos más vulnerados.

En este sentido, la amplia diversidad de experiencias extraescolares que habitan en Uruguay (Martinis, 2010) pondera la necesidad de levantar las voces de los propios agentes educativos que desarrollan allí sus prácticas, desde un posicionamiento que no viene a imponer nada sino que busca visibilizar lo que ha venido y se encuentra aconteciendo en esos territorios.

Por lo tanto, desde la noción del campo educativo como territorio más amplio que lo escolar, reconceptualiza las experiencias educativas que producen sentidos, experiencias y conocimiento por fuera del sistema oficial. Los cuales conviven, fortalecen y sostienen trayectorias educativas singularizadas, que se encuentran en constante diálogo y articulación con las trayectorias escolares. Este escenario ha sido un espacio fértil para el dialogo de diversas disciplinas y profesionales que desde allí producen discursos y prácticas educativas en constante interacción.

La necesidad y la responsabilidad de la Universidad por abordar esta temática, se pone en juego a la hora de acompañar, reflexionar y problematizar lo que en territorio se produce con estos lineamientos. A sabiendas de que lo extraescolar incide en los sujetos y que trasciende los planos aislados de lo jurídico, lo político, lo social, lo educativo, etc. Como plantea Ubal y Varon (2009a):

“Consideramos que el esfuerzo debe centrarse en generar propuestas educativas con identidad propia y que habilite a los sujetos a acceder al patrimonio cultural que por derecho les corresponde. Estas propuestas educativas tendrán recorridos curriculares propios y relaciones educativas originales, que en algunos aspectos serán (o no) complementarios al currículo escolar” (p.22)

La academia se encuentra produciendo aportes significativos en este sentido, al generar conocimientos específicos para contribuir con el campo educativo desde otras variantes. Producir conocimiento, además de visibilizar estos dispositivos y los sujetos que por él transitan, impacta necesariamente en la formación profesional de los actores universitarios que allí se desempeñarán. Reflexionando, actualizando y singularizando trayectos formativos orientados a lo educativo extraescolar, espacio de desarrollo profesional en expansión. Ampliando y situando las disciplinas científicas en una problemática con pertinencia social y política desde un enfoque nacional relevante.

La Psicología en general y la formación de profesionales en esta área en particular, no escapan a este escenario, siendo un actor más en este tipo de experiencias. Por lo que el ámbito de abordaje de la Psicología y la Educación encuentra en lo extraescolar una nueva

dimensión (significativa) de abordaje. Si bien la Universidad ha desarrollado un acumulado teórico que aporta reflexión en estos espacios, este desarrollo aún se encuentra de forma incipiente en la Psicología. Esta disciplina complementa otras producciones disciplinares que se han generado hasta el momento, enfocando los trayectos y aportes generados en el campo educativo y visualizando las especificidades del mismo.

La presencia y expansión de otras formas de educar convocan los aportes de todas las disciplinas vinculadas a lo educativo, en sentido amplio. La Psicología debe acompañar estos movimientos y reflexionar en/con este sentido.

## Antecedentes

Para realizar este estudio se tomaron en cuenta los antecedentes generados en la temática, así como el posicionamiento teórico y metodológico. A partir de esto, se expondrán una serie de artículos científicos que dan cuenta la producción académica en la materia, los cuales evidencian la necesidad de profundizar dichos conocimientos desde un enfoque que se basa en rescatar la voz de los propios actores que allí desarrollan sus prácticas. En las últimas décadas, la producción vinculado a lo educativo extra-escolar ha tomado mayor visibilidad y las investigaciones en este sentido han aumentado considerablemente, en particular a nivel regional (Martinis, 2011b).

A continuación se expondrán los antecedentes más importantes que posicionan a esta investigación como un insumo novedoso para fortalecer la producción nacional. De esta forma continuar aportando a un ámbito educativo significativo en la trayectoria vital de muchos pero que aún presenta un desfase en relación a la producción de conocimiento generada hasta el momento.

Por lo que este capítulo busca visibilizar estas producciones académicas, las cuales componen un respaldo académico importante y permitieron la construcción de la problemática con la intención de realizar un aporte en función de los aspectos menos indagados de la temática. La forma de presentar estos antecedentes situará en un primer momento un esbozo del escenario internacional, para luego abordar las investigaciones en la región, y por último profundizar en el plano nacional.

Es de destacar que todos los estudios orientados al ámbito extraescolar, se encuentran enfocados en una concepción del campo educativo amplio, diverso, integral y presente a lo largo de toda la vida, más allá de la denominación propiamente dicha: Extra-escolar (Martinis, 2010; Méndez y Peregalli, 2011; Valdez, 2017), Educación No Formal (Trilla, 1996, 2009; Camors, 2009; Smitter, 2006; Lújan Ferrer, 2010), Niveles de Formalización

(Sirvent et al, 2006), Aprendizaje Situado (Grippe, Scavino y Arrúe, 2011; Ubal, 2006). Los antecedentes y autores que son referentes para esta investigación, comparten la singularidad de analizar la educación desde un punto de vista holístico, visualizando otros espacios educativos (por fuera de lo escolar) como espacios significativos y potentes para la educación en general, desde una complementariedad posible y necesaria con lo escolar.

## Escenario Internacional

En materia internacional podemos visualizar variadas investigaciones sobre el ámbito de la educación extraescolar, conforme a su presencia e historia, se destacan las producciones generadas en Iberoamérica, ya que representan movimientos con mayores puntos de conexión y referencia con el plano nacional.

En primer lugar, debemos mencionar los aportes generados en España, especialmente por el pedagogo Jaume Trilla (1996; 2009), el cual representa uno de los exponentes más importantes en materia de Educación No Formal y sus aportes han incidido en el plano nacional, tanto en la academia como en políticas públicas.

Trilla ha desarrollado un marco conceptual que ha aportado al desarrollo académico del campo educativo, en especial analizando la relevancia de los dispositivos educativos bajo la denominación de “No Formales”:

El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender a todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La estructura escolar impone unos límites que hay que reconocer. Es más, la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada (Trilla, 2009, p. 101)

Además plantea la presencia de la Educación No Formal con anterioridad a la creación del dispositivo escolar, lo que marca la necesidad de identificar cuáles han sido los aportes específicos a la educación en general (Trilla, 2009)

En una entrevista realizada por los uruguayos Ubal y Varón, en el marco de su visita a Uruguay para disertar sobre la temática, Trilla plantea la diferenciación entre lo que denominamos Educación Formal y lo que denominamos Educación No Formal, atendiendo las particularidades jurídicas de cada país “es formal lo que la ley dice que es formal y es no formal lo que no está en el organigrama del país correspondiente, eso cambia, cambia con las legislaciones, cambia con los países, pero es sumamente claro” (Ubal y Varón 2009b, p.83)

En sus producciones, Trilla complementa este pensamiento en torno a que

“Es bastante usual caracterizar a la educación no formal diciendo que es aquella que se realiza fuera del marco institucional de la escuela o la que se aparta de los procedimientos convencionalmente escolares. De este modo, lo escolar sería lo formal y lo no escolar (pero intencional, específico, diferenciado, etc.) sería lo no formal” (Trilla 2009, p.117)

En relación a la participación de diversos actores institucionales en este ámbito, su posicionamiento se centra en la necesidad de incluir la mayor cantidad de instituciones estatales, de la sociedad civil, barriales, etc. “Cuanto más mezclas haya mejor, cuantas más complicidades existan en la práctica educativa mejor” (Trilla 2009, p.120)

Sin embargo, su defensa y aporte en relación al ámbito ENF no resulta una defensa férrea por el ámbito en sí, sino lo que puede producirse dentro de ella. De todas formas, el ámbito ENF por sí mismo no resulta de valor en la transformación de las prácticas, al igual que la EF (Trilla, 2009). Trilla arriba a la definición de la ENF 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” (Trilla 1996, p.19)

Con estas primeras aproximaciones teóricas, podemos continuar abordando lo planteado por la autora venezolana Smitter (2006), quien se ha centrado a estudiar la Educación No Formal desde una perspectiva sistémica. En sus estudios plantea que la ENF puede contar con la apertura de oportunidades educativas sin la restricción de edad, tiempo y/o espacios. Las cuales se encuentran orientadas a un diversificado mundo del conocimiento y destrezas útiles para la vida, sin perder la dimensión humana y afectiva (Smitter, 2006). En relación al vínculo con la EF, y alineado con las investigaciones exploradas, sostiene que el ENF puede “servir de apoyo y/o complemento al sistema educativo formal (...) tanto a la población escolarizada como a la no incorporada a la escuela” (Smitter 2006, p.254). Concluyendo que:

“El panorama de la ENF es amplio y diverso, existe un vasto campo de acción y diversidad de agentes que la auspician. (...) En este sentido, la práctica ENF representa una alternativa viable de atención a necesidades específicas, por lo tanto debe insertarse dentro del marco global del universo educativo” (Smitter 2006, p.255)

En este sentido, el costarricense Chacon-Ortiz también identifica que los alcances de la ENF

“son reconocidos como claves, tanto para el ejercicio de equidad y justicia social en situaciones de vulnerabilidad, como en circunstancias que complementan el pleno desarrollo de las facultades humanas. (...) los procesos educativos no formales se han convertido en un recurso común de la sociedad” (Chacón-Ortiz 2015, p.12)

Complementariamente, el también costarricense Lujan Ferrer (2010), en su estudio “La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales:

Aproximaciones teórico-prácticas” aborda el papel de las organizaciones sociales en este ámbito. Las OSCs, presentan en todas las investigaciones un papel fundamental a la hora de llevar adelante programas ENF, ya sea en vinculación con el Estado o no. En su investigación, destaca las posibilidades pedagógicas del ámbito:

“El enfoque pedagógico en la educación no formal, promueve un aprendizaje significativo y participativo culturalmente situado y socialmente apropiado para generar programas y proyectos de educación no formal inclusivos y respetuosos (...) La administración de la educación no formal posee una orientación de trabajo dirigida a generar programas y proyectos socioeducativos promotores de transformaciones posibles hacia el mejoramiento de las condiciones de vida (...) La educación no formal se relaciona apropiadamente con la educación formal puesto que le facilita metodologías educativas flexibles y pertinentes a situaciones específicas de la comunidad educativa, en relación con necesidades socioeducativas puntuales” (Lujan Ferrer 2010, p.117)

## Aportes Regionales

En relación a las investigaciones en la materia, resulta importante comprender esta diversidad también en clave de la producción académica. Ya que la amplitud y heterogeneidad configura un complejo entramado de particularidades circunscriptas entre otras cosas, por los marcos jurídicos, históricos, sociales y culturales de los países y regiones. Este aspecto resulta un común denominador de las investigaciones “más lejanas” y “más cercanas”. Para comprender y asumir esta dimensión, mencionaremos investigaciones regionales que comparten mayores similitudes (y algunas diferencias) con el contexto uruguayo. La historia y el presente de Brasil y Argentina, convocan la atención de este fenómeno que trasciende fronteras nacionales para posicionarse en un ámbito de estudio regional, lo que sumado a los aportes internacionales, configuran un escenario que no está aislado teórica y políticamente.

En **Brasil**, podemos tomar diversos aportes en la materia, enmarcando implícitamente la construcción de una problemática que abarca todo un país, con tamaño, potencia y lógicas propias de un continente.

Las autoras Nadia Fuhrmann y Fernanda Dos Santos (2014), establecen similares preocupaciones y potencialidades en torno a la Educación No Formal en Brasil, detectando la persistencia imperante en relación a la visión que coloca en oposición a dores na educação não formal pública”, encontraron en la práctica que

“la EF y a la ENF. Pero a través de su investigación enfocada en “A formação de educaas duas modalidades de ensino-aprendizagem fazem parte de um mesmo processo, como *sístole e diástole*, imanente do ciclo de educação de crianças e adolescentes. Possuem funções distintas, mas são complementares e

indispensáveis ao funcionamento da complexa teia que forma o sistema educacional no país” (Fuhrmann y Dos Santos 2014, pp.562-563)

Estas autoras se centran en los trayectos formativos de los educadores que participan en el ámbito ENF, y plantean que existe un marco regulatorio sumamente amplio y laxo, lo que por momentos puede ser un obstáculo importante para el desarrollo de las prácticas que allí se llevan a cabo (Fuhrmann y Dos Santos, 2014) Pero de todas formas, determinan que las prácticas educativas que allí se desarrollan representan “as mais valiosas ferramentas contra a desigualdade e a exclusão social e se configuramem conjunto uma política social do reconhecimento” (Fuhrman y Dos Santos, 2014, p. 563)

Coincidentemente con las producciones mencionadas anteriormente, Dos Santos (2011) plantea que profundizar en las prácticas educativas por fuera de la escuela responde a una visión educativa coherente con la perspectiva de que "A escola é apenas umas das formas do processo educacional que não deve ser assumida de maneira exclusiva" (Dos Santos, 2011, p.165).

La relación entre el ámbito ENF y las prácticas que allí se desarrollan concentran esfuerzos por determinar cuáles son los puntos en común, y sobre todo, los puntos específicos que se configuran dentro de la ENF. En este sentido, la también brasilera Gohn (2006) incluye la histórica participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil como rasgo característico de la ENF y su necesaria inclusión en las estrategias de articulación con la EF desde la definición y monitoreo de las políticas educativas, ya que destaca la trayectoria y experiencia acumulada a nivel territorial de Brasil. (Gohn, 2006)

## Aportes Nacionales

A nivel nacional, y continuando con esta línea, podemos apreciar un importante acumulado de producciones en torno a la temática. Entre otras cosas, la promulgación de la Ley General de Educación (N°18.437, 2008) estableció responsabilidades del Estado en cuanto al ámbito y por ende, en su comprensión y estudio. Destacamos en este sentido, la creación del Consejo Nacional de Educación No Formal perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura, donde entre otras cosas se promovieron el desarrollo de investigaciones y se alentó su divulgación. Gran parte de estas producciones, son referencias ineludibles para este estudio y se utilizan a lo largo de esta producción. Por otra parte, otro importante actor que presenta el ámbito se encuentra en la propia Universidad de la República, la cual ha trabajado en la producción de conocimiento en relación a la Educación No Formal atendiendo históricamente a las prácticas educativas que acontecen en Uruguay. Destacamos dentro de la UdelaR, especialmente, el abordaje realizado desde la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, donde ha proliferado una vasta producción académica al respecto, la cual ha tenido incidencia directa e indirecta en las políticas públicas en este sentido. El equipo de trabajo que cuenta entre sus referentes al Prof. Martinis y al Prof. Jorge Camors, ha realizado grandes aportes sobre la educación extraescolar con un enclave nacional muy importante, lo que ha permitido producir conocimiento local sobre una realidad que interpela al sistema educativo. Su visión se ha centrado tanto en el ámbito extraescolar como por los sujetos que en él participan, tanto educadores como educandos.

“resulta fundamental asegurar trayectorias educativas diversas que, incorporando ambos ámbitos, provean a los sujetos de experiencias educativas que tengan formas efectivas de reconocimiento (...) 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 2011b, p.61)

En el mismo sentido, la investigación sobre “Prácticas Educativas No Formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de Políticas Educativas en Educación No Formal” (Ubal, Varón y Figueroa 2011) plantea “la superposición de currículos, sentidos y modalidades de relación educativa de proyectos y políticas educativas formales y no formales con una baja o nula articulación que operan sobre los mismos sujetos” (p.49).

A su vez, una de las reflexiones finales en esta investigación remite a la necesidad de “avanzar en una articulación de las propuestas educativas formales y no formales en función de garantizarles a todos los ciudadanos el Derecho a la Educación” (p.80)

Otro de las investigaciones de relevancia en este ámbito es la llevada a cabo por Martinis (2010) denominada “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985-2007)”, la cual se orientó a generar un análisis de conceptualizaciones y prácticas producidas en Uruguay en el período antes mencionado. En este estudio, que abarca el período previo a la promulgación de la Ley General de Educación, se detectaron más de 450 experiencias extraescolares únicamente en Montevideo y zona Metropolitana. Esto da cuenta de la relevancia y proliferación de experiencias con fines educativos de diversa índole. Por lo que indagar en la formas que estos programas produce, resulta de interés para la investigación académica (Martinis, 2010) Entre otras cosas, este señalamiento viene acompañado de la diversidad epistemológica, metodológica y política de estas experiencias. Lo que sintéticamente puede traducirse en dispositivos extraescolares con una heterogeneidad significativa en su vinculación con el sistema escolar. Existiendo experiencias orientadas en oposición a lo escolar, superposición de tareas, así como complementarias y fortalecedoras

de trayectorias educativas (Martinis, 2010). Por otra parte, en relación a las identificadas en este último espectro (complementarias), se puede destacar que: “Nuestro trabajo de investigación nos permite llamar la atención acerca de las instituciones extraescolares logran sostener trabajos de intervención con poblaciones en relación a las cuales el Estado no consigue hacerlo” (Martinis 2010, p.79).

Otros estudios en esta línea, se enmarcan en la investigación para su titulación de Máster del Lic. Sebastián Valdez, denominada “Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia” (2017). En ella, luego de realizar un exhaustivo análisis de las similitudes y particularidades del ámbito extraescolar de ambos países, plantea que la educación pública representa una garantía de la democracia (Valdez, 2017). En este sentido, señala la dificultad que atraviesa la educación pública (desde un sentido amplio) en relación a la fragmentación: “Las propuestas educativas reflejan un sistema que lejos de articularse, como se proponen las políticas educativas de ambos países seleccionados, forman parte de un sistema fragmentado compuesto por un conjunto de interesantes experiencias” (Valdez 2017, p.153). En relación a las experiencias extraescolares específicamente, señala que para los sujetos que por ellas transitan, representan experiencias que tienen sentido

“pero al no estar dispuestas en sistema pensado sobre la igualdad y la posición social de cada uno, contienen y abren ventanas democráticas de participación y reflexión pero no logran romper la lógica de circuitos diferenciados y menos reconocidos para quienes tienen menos” (Valdez 2017, p.153).

Tanto Martinis (2010) como Valdez (2017) concluyen que el ámbito extraescolar tiene claras vinculaciones con los sectores más vulnerados, siendo esta relación una dimensión central a tener en cuenta.

“un conjunto de la población que nace en la pobreza cuenta con un conjunto de respuestas zonales inconexas, donde lo educativo establece un vínculo personalizado, le da un lugar al individuo, pero que termina priorizando aprendizajes de conductas y hábitos para que puedan sostener un lugar en la EF” (Valdez 2017, p.154).

“En el caso de Uruguay, nuestro trabajo de investigación nos permite sostener que como efecto de las políticas de los años ´90, uno de esos fragmentos dirigido a poblaciones en situación de pobreza (nombradas como marginales, excluidas, etc.) alberga en su interior básicamente prácticas de corte asistencial y compensatorio” (Martinis 2010, pp.74-75)

Continuar indagando y reflexionando sobre los programas extraescolares y su vinculación con la producción de subjetividad en este sentido, resulta necesario para analizar el ámbito y sus implicancias en el campo educativo.



En esta línea, el aporte de la investigadora Natalia Figueroa (2009) permite visualizar un escenario complejo y heterogéneo, donde los diferentes actores presentan diversos intereses. En su trabajo “La construcción del (los) sentido(s) en la Educación No Formal. Perspectiva de Organismos rectores, financiadores y gestores” la autora se propone indagar los sentidos que le confieren estos actores a la ENF, tomando en cuenta la relevancia que tienen en dicho escenario y que influyen en las prácticas educativas extraescolares concretas.

“En relación a este último aspecto, cabe señalar que son muy escasos los proyectos en donde se manifieste la especificidad de la tarea realizada. En la mayoría de los proyectos estudiados, así como en los organismos rectores, el hincapié y la especificidad del campo de la ENF estaría asociada a la inserción o re-inserción de los jóvenes al sistema EF. (...) La diversidad de propuestas y modalidades, así como fines últimos que se plantean desde cada uno de los espacios y roles de los actores estudiados en el diverso escenario de la ENF, habilita a arriesgar la siguiente afirmación: la ENF posee una identidad “débil” (Figueroa 2009, pp.139-140)

Estos estudios sobre la temática educativa extraescolar, componen referencias sustanciales para la presente investigación, las cuales se complementan con el posicionamiento en relación a los sentidos que los propios actores le otorgan a sus prácticas. En el entendido que el ámbito extraescolar tiene una trayectoria acumulada no menor y que son los propios participantes de esa trayectoria, quienes pueden otorgar significados para su comprensión, alcance y limitaciones. La construcción de estos discursos fortalece y legitima sus prácticas, al mismo tiempo que arroja elementos novedosos para futuras producciones y articulaciones.

En este sentido, debemos resaltar en esta línea, las investigaciones promovidas por la Prof. Mabela Ruiz y su equipo, quienes vienen desarrollando una serie de investigaciones en el campo de la educación desde el enfoque de la construcción de sentidos. Confiriendo y priorizando los aportes que son planteados por los protagonistas de la educación, en diferentes programas y situaciones. Especialmente, aquellos sujetos y programas que abordan los trayectos educativos de los sectores con mayor vulneración. Actualmente, desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología-UdelaR, la autora y su equipo ha desarrollado una serie de estudios en esta dirección. Son de destacar “Los sentidos de la educación en adolescentes, jóvenes, familias y referentes comunitarios”, investigación elaborada para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ruiz et al, 2015a); “Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes” (Ruiz, et al 2015b); “¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación.”(CSE-CSIC) (Ruiz et al, 2016). Este conjunto de investigaciones comparten un enfoque centrado en la experiencia educativa como tal. Las cuales se centran

en abordar los sentidos de la experiencia educativa en educación media, tomando a los adolescentes y jóvenes como población a indagar.

“Para aquellos que viven en barrios de Montevideo o departamentos del interior del país con nivel socioeconómico bajo, la educación les posibilitaría un lugar en el mundo si se alejan de la experiencia laboral y educativa parental. Para ellos/as la educación portaría sentido de sobrevivencia, pasar a existir socialmente –ser alguien en la vida-. (...) Sin embargo, de modo transversal padres y madres de ámbitos urbanos y rurales, construyen un sentido fragmentado de la educación, donde enseñar sería tarea de las instituciones educativas formales y educar sería tarea de la familia. El sentido social de lo educativo asociado a generar un sentimiento de lo colectivo, parte de los referentes comunitarios consultados y se despliega desde la voz de padres y madres de barrios de nivel socio-económico medio, buscando romper con el sujeto de la sociedad individual, fragmentada y consumidora” (INEED Ruiz, et al 2015a, pp.56-57)

Estas investigaciones dan cuenta de la importancia y vigencia del ámbito extraescolar para el campo educativo, respaldada por una importante corriente de producción teórica tanto a nivel internacional como nacional de notoria contemporaneidad.

La presente investigación se encuentra en esta línea, y busca aportar sobre una temática que no se encuentra desarrollada, ya que rescatar los sentidos que le otorgan los educadores a sus prácticas extraescolares, intenta privilegiar la mirada que ellos poseen sobre el ámbito específico de lo extraescolar. Tomando como eje, la mirada inédita de los educadores que participan en experiencias en convenio con el programa Club de Niñxs (INAU) como producción de conocimiento. Además, la población en la cual hacemos foco, a partir de la selección de este convenio, se encuentra enfocada a educadores que trabajan en la niñez. Etapa vital que los estudios referidos no suelen abordar, ya que la mayoría de estos estudios se concentran en población adolescente y/o adulta. Estos enfoques etarios han sido más desarrollados, ya que concentran una mayor presencia en el ámbito ENF, producto de la trayectoria, génesis y primeras conceptualizaciones de la ENF (Coombs, 1971) como alternativa al fracaso educativo “Formal”. La elección de la niñez como recorte para indagar lo extraescolar, permite explorar una trayectoria educativa de los sujetos que sostienen la participación en dispositivos escolares y extra-escolares. Aspecto que genera interés, si se toman las consideraciones planteadas por las investigaciones expuestas. Este recorte, permitirá conocer cuáles son las particularidades, potencialidades y limitaciones de la trayectoria educativa “mixta” en esta etapa vital desde la significación de los actores educativos que participan en el dispositivo extra-escolar.

“La necesidad de la experiencia y de pararse en ella, en lo que nos provoca, se convierte en un origen y en un camino para la investigación, si es que consideramos la investigación una empresa del pensamiento y no sólo un procedimiento, un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados. Pero hay más razones para ello. La primera es que la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: por una parte, podríamos decir que toda práctica educativa buscar ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar; y por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, lo que les da que pensar. Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (Contreras y Pérez de Lara 2010, pp.21-22)

# Problema de investigación

Atendiendo a la educación desde una perspectiva integral, trascendiendo los límites propios de las instituciones escolares tradicionales y el quehacer del Estado en su función de garante del derecho a la educación, es que este estudio se enfoca en los sentidos que los educadores brindan a sus prácticas educativas (y extraescolares). Atendiendo y priorizando la diversidad que presenta, así como el conocimiento que los educadores poseen sobre el acontecer de lo extraescolar.

El reconocimiento de la necesidad de otros espacios educativos alternativos (y al mismo tiempo complementarios) al espacio áulico ha tomado fuerza a la hora de pensar en educación (Ubal y Varón, 2009b). Particularmente desde el Estado se han fomentado las políticas en este sentido, bajo la premisa y el conocimiento que son los sectores socio-económicos más vulnerados los que se encuentran expuestos a dificultades de acceso al derecho de la educación (Camors, 2009).

La enunciación y definición de un ámbito reconocido como educativo y diferenciado del ámbito formal en la actual Ley General de Educación, visibiliza, legitima y diagrama un campo de actividades que se encontraba parcialmente excluido de lo reconocido como “educativo” (al menos, jurídicamente hablando). Esto no plantea que estas prácticas no existieran o que no fueran concebidas como prácticas educativas. De hecho se puede plantear que la creciente existencia e importante actividad desarrollada desde este ámbito generó la necesidad de un amparo a nivel legal, que diera visibilidad, mayor organización y definiera el papel del Estado en este ámbito. Algo que en las vía de los hechos se venía dando de manera no tan coordinada (Martinis, 2010)

Tomando, entonces al ámbito extraescolar como un ámbito validado desde diversos planos (jurídico, social, teórico, etc.), podemos señalar que resulta un ámbito con una diversidad importante en sus prácticas. El equipo de Martinis (2010), señaló que en el período de 1985-2007 se pudieron identificar cerca de 500 tipos de prácticas en este ámbito para la zona de Montevideo. Por lo que para realizar el presente estudio, se focalizará en un programa que resulte significativo para el ámbito.

Continuando en esta línea he decidido focalizarme en los educadores que componen el ámbito extraescolar, ya que son ellos los que se encuentran en contacto directo con la práctica de educar, y desarrollan los lineamientos de los programas extraescolares. En definitiva, representan un componente valioso a la hora de configurar un ámbito diferente al escolar.

Al posicionarnos en la noción de educador en sentido amplio, estamos incluyendo además de la figura del docente-maestro (preponderante actor de lo educativo desde una mirada únicamente escolarizante), otros actores que desarrollan tareas educativas (incluso en conjunto con los maestros) ya que como se viene planteando, la necesidad de contemplar un campo educativo más amplio que el escolar, ineludiblemente nos remite a ampliar el espectro de actores que participan en dicho campo. Esto sin desmerecer la figura central del maestro, sino generando un marco de comprensión donde el maestro representa una de las figuras de lo educativo, pero también reconociendo a otras.

A su vez, la necesidad de trabajar con los educadores se encuentra ligada, a la indagación sobre los sentidos y significados que ellos le otorgan a sus prácticas. Prácticas que se encuentran marcadas por el trabajo en equipo y al mismo tiempo, por equipos de diversas disciplinas. La participación de varias disciplinas y/o formaciones, toma relevancia a la hora de desplegar prácticas educativas. La posibilidad de rescatar la voz y la reflexión que los propios actores realizan sobre sus actividades dentro del ámbito extraescolar, habilitará un elemento trascendente a la hora de comprender las potencialidades y las limitaciones de lo extraescolar, desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

“El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos. Estamos convencidos de que la comprensión de la educación desde la perspectiva de la experiencia nos pone en contacto con una dimensión de las prácticas y de las relaciones educativas, con unas dimensiones del hacer pedagógico de educadoras y educadores que incorporan un saber con unas cualidades especiales, un saber no siempre fácilmente formulable, no exactamente teórico ni fácilmente teorizable, pero imprescindible como saber pedagógico; probablemente la esencia del propio saber pedagógico” (Contreras y Pérez de Lara 2010, p.22)

Para concretar esta problemática, se identifica en el programa Club de Niñxs, una política socio-educativa enfocada a la niñez y el fortalecimiento de sus trayectorias educativas en sentido amplio.

“Los Clubes de Niñxs son centros socioeducativos de atención diaria, de promoción y protección de derechos de niñxs, niñas y adolescentes que acompañan la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida. En este sentido apoyan e impulsan a las familias y otros actores comunitarios apuntando a lograr el pleno ejercicio de los derechos de los niñxs, niñas y adolescentes. Son, también, propuestas de ampliación del tiempo pedagógico, en el entendido de que incorporan nuevos contenidos educativos, complementando los de la Educación Formal, y amplían el tiempo de cuidado infantil (hasta 9 ó 10 hs. incluyendo la Escuela)” (INAU 2010, p.1)

De esta manera, resulta un dispositivo icónico en lo extra-escolar, con una gran cobertura geográfica y trayectoria en el tiempo. Complementariamente, convive con la trayectoria escolar a una edad poco estudiada en materia extra-escolar, ya que generalmente la producción y dispositivos extraescolares se enfocan a la etapa de adolescencia y como alternativa a lo escolar. En este caso, la vinculación con lo escolar se visualiza explícita e implícitamente, así como también etaria y territorialmente. En relación a esto, resulta de nuestro interés, concentrar el estudio a la vinculación de esta política pública a través de la ejecución de OSC, ya que son las que más presencia tiene en lo socio-educativo (Martinis, 2010), así como también enriquecer el análisis a partir de la incorporación de la perspectiva y ejecución de la sociedad civil.

De esta forma, se desprende la pregunta que estructura la presente investigación:

**¿Cuáles son los sentidos educativos de las prácticas extraescolares según sus educadores?**

**Objetivo General:**

Comprender el sentido educativo que le otorgan los educadores a sus prácticas extraescolares en el programa Club de Niñxs (INAU-OSC)

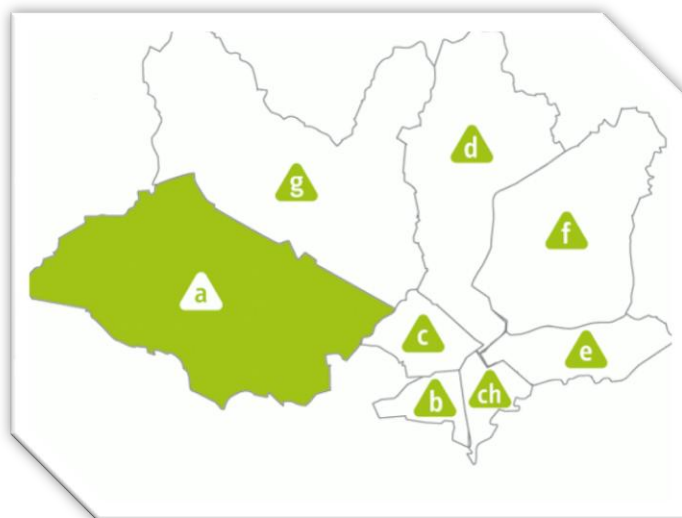
**Objetivos Específicos:**

1. Caracterizar las prácticas de los educadores de Club de Niñxs.
2. Analizar los significados educativos que para los educadores posee el programa Club de Niñxs como ámbito de lo educativo.
3. Identificar el vínculo y las estrategias de articulación que los educadores del Club de Niñxs despliegan con la educación escolar formal.

# Caracterización de las experiencias

## Territorio

Los centros seleccionados (C1 y C2) se encuentran en la zona sur-oeste de Montevideo, bajo la jurisdicción del municipio A. Este municipio está comprendido por los CCZ 14; CCZ 17 y CCZ 18 y según el Instituto Nacional de Estadística concentra una población estimada en 200 mil habitantes aproximadamente. Dentro de este municipio se sitúan diversos barrios y territorios, los cuáles presentan aspectos



comunes pero al mismo cuentan con particularidades e idiosincrasias propias de zonas con trayectorias históricas, identitarias y culturales sumamente diversas. Además cuenta con la particularidad de tener zonas urbanas y rurales dentro de sus delimitaciones.

## Organismo Rector y Programa CdN

Las experiencias seleccionadas fueron escogidas por desarrollar proyectos educativos que se sitúan por fuera de lo escolar. En este sentido, la selección estuvo matrizada por el programa CdN, programa impulsado por INAU, y en gran medida ejecutado en convenio OSCs. En este sentido, si bien el estudio estuvo enfocado en los centros educativos específicamente, resulta pertinente enmarcar las principales características del organismo rector de las políticas de infancia y adolescencia en Uruguay. El Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay tiene como objetivo promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años. Procurando garantizar el ejercicio efectivo de su ciudadanía como sujetos plenos de derecho (INAU, 2017). En este sentido, es el actor preponderante en materia de políticas que busquen fortalecer la igualdad de oportunidades de todos NNA.

Particularmente en este estudio, nos enfocaremos al programa CdN, en especial en los CdN que son gestionados por OSCs en un formato de convenio con INAU.

Al referirnos al programa CdN, INAU (2017) a través de su página web define los principales lineamientos como:

- Centros socioeducativos de atención diaria, de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes que acompañan la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida. En este sentido apoyan e impulsan a las familias y otros actores comunitarios apuntando a lograr el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Son, también, propuestas de ampliación del tiempo pedagógico, en el entendido de que incorporan nuevos contenidos educativos, complementando los de la Educación Formal, y amplían el tiempo de cuidado infantil (hasta 9 ó 10 hs. incluyendo la Escuela)
- La población objetivo del programa se encuentra circunscripta a la etapa escolar, siendo posible su participación para aquellos NNA de entre 5 y 12 años de edad (excepcionalmente hasta 14 años y 11 meses) preferentemente residentes en la zona de influencia del club, que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad social. Asimismo se busca promover la integración de perfiles socioeconómicos y culturales diversos.
- Este programa ofrece atención diaria a contra-turno escolar (matutino y/o vespertino), en locales adaptados a las necesidades y características de la franja etaria. Actividades educativas, lúdico-recreativas, de apoyo pedagógico, de asistencia, y de promoción y circulación socio-cultural para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes participantes.

Este programa cuenta con una extensión nacional, con más de 150 CdN que se encuentran en casi todos los departamentos. Según los datos, cerca del 90% de estos CdN se realiza en la modalidad “Convenios” con Organizaciones de la Sociedad Civil. Lo que muestra una fuerte presencia de las OSCs como actores relevantes en la política. Por ello, se han seleccionado dos OSCs para realizar el estudio.

## Centros CdN seleccionados

La selección de los centros para este estudio, buscó no concentrar el análisis en una única experiencia. La posibilidad de elegir dos CdN, gestionados por dos instituciones, permite tener una mirada que apunte al diálogo de las experiencias, así como también la posibilidad de identificar problemáticas, posibilidades, necesidades, etc. que escapan a la coyuntura y situación particular de una única institución. La elección de estos dos CdN, se vio marcada por la necesidad de que presenten puntos de conexión importantes, así como también algunas particularidades específicas en cada una de las experiencias.

## Lo Común de C1 y C2

Además de compartir geográficamente el mismo municipio y zona de Montevideo, debemos señalar que esta no es la única coincidencia entre ambos centros. Como primer punto, ambos centros CdN pertenecen a instituciones que llevan adelante otros proyectos socio-



educativos, tanto en el mismo territorio como en otros. Al mismo tiempo, I1 e I2, cuentan con una trayectoria de más de 20 años, lo que permite visualizar procesos y proyectos que responden a una historicidad y diálogo con el Estado y con la comunidad, significativo. En este sentido, los proyectos de CdN en convenio con INAU de ambas instituciones cuentan con una trayectoria que supera las dos décadas, lo que permite realizar en la misma reflexión en un sentido más específico del programa. Además, ambas instituciones, actualmente, llevan adelante otros proyectos socio-educativos en convenio con INAU y otros organismos estatales que realizan el foco en otras franjas etarias, y que en definitiva trazan trayectorias educativas extraescolares extensas en el proceso vital de los NNA, y sus familias. Es así que I1 y I2 cuentan con CJ (programa en convenio con INAU orientado a la adolescencia) y programas de atención a primera infancia (Plan CAIF), así como otros proyectos complementarios y de diversa índole, que presentan la dimensión institucional significativa y más abarcativa que el programa CdN.

Por último, debemos señalar que sus equipos de trabajo presentan una heterogeneidad y antigüedad muy diversa, lo que enriquece las distintas miradas. Además, estos equipos no son cerrados a cada proyecto, convenio, sino que varios de los educadores de CdN participan en otros proyectos de las instituciones, así como también de otros proyectos y centros educativos por fuera de las instituciones referidas. Esto, nuevamente, amplía, diversifica y complejiza las diferentes miradas.

Además de estos aspectos en común, presentaremos algunas otras características que singularizan cada experiencia.

## INSTITUCIÓN 1 – CENTRO 1

La I1 presenta proyectos en diversas líneas que no se concentran únicamente en lo educativo, si bien los proyectos orientados a lo socio-educativo tienen una significativa presencia, existen otras áreas de trabajo que la complementan. Tampoco se concentran en población únicamente infantil y/o adolescente, siendo una institución organizacionalmente y humanamente muy importante. Además estos proyectos no se encuentran únicamente en un territorio, sino que se llevan adelante en distintas partes de Montevideo, e incluso en otras partes del país.

En relación a lo educativo, y específicamente en convenio con INAU, I1 presenta la particularidad de gestionar dos CdN (C1 y CdN M), que se encuentran en el mismo municipio, así como también propuestas orientadas a adolescentes y jóvenes (CJ y CU). CJ se encuentra orientado a adolescentes, a contra-turno del horario escolar, mientras que CU se encuentra dirigido a adolescentes mujeres, embarazadas y/o con hijos menores de 2

años, además de sus parejas. Tanto CJ como CU también se encuentran en el mismo municipio que los CdNs.

Por último, la I1 cuenta con líneas de trabajo que buscan nuclear y articular los distintos proyectos. En el caso de los proyectos mencionados (CJ, CU, CdN M y C1) se encuentran bajo la órbita de la línea "Infancia y Adolescencia", para la cual existe una figura que coordina la misma, más allá de las coordinaciones propias de cada proyecto. Este elemento responde a una decisión institucional y por lo tanto, se integró la persona (C1C) a la incorporación, reconociendo la estructura y significación organizacional que posee.

Específicamente en C1, podemos señalar que es un CdN en convenio con INAU con un cupo de 60 niños de entre 5 y 14 años, además podemos señalar que este convenio refiere únicamente al turno matutino (de 8hs a 12hs), por lo que los niños que participan desarrollan su actividad escolar en el turno vespertino (13hs a 17hs)

*"Viste que los CdN (Institución 1) tienen unos veinticinco años (C1), y CdN M cumple veinte este año. Entonces también tienen como un diálogo de un historial, de un acumulado de la institución, que también tiene que ver con quien ingresa, y quien hace lucir cierta temática, de alguna manera instala esa necesidad, no? Por ejemplo, V, es evidente que la herramienta de la expresión plástica para trabajar con los gurices es fundamental, también hay una V que hace veinte años sostiene eso y lo hace de una manera espectacular, entonces, obviamente hay una opción institucional por algunos temas, y también hay gente que ha sabido liderarlos, no? Esos cuatro ejes son producto de muchos años de trabajo, y de ir eligiendo algunas temáticas que sabemos que a los gurices los hacen brillar y les aportan a sus procesos, como persona y como reflejo de aporte hacia lo educativo" C1C*

*"Eso se repite en los dos Clubes de Niños, toman formas distintas, según cada Club, a veces repiten talleristas, a veces no. Cada barrio, cada comunidad tiene su impronta, además de cada equipo no? Entonces toma distintos colores según de donde lo mires, pero eso es un poco a grandes líneas de trabajo que hemos ido como priorizando. Ahí muta cada año, porque vos en Arte puedes, desde priorizar el arte circense, el arte plástico, el arte, yo qué sé, la música, pero hay como líneas, de decir, bueno, siempre hay como una línea artística, siempre hay una línea de tecnologías aplicadas, siempre hay una línea con relación con el ambiente, un año puede ser huerta, y otro año puede ser la cañada y los pájaros, y otro año puede ser X" C1C*

*"Bueno cada, los lunes, miércoles y viernes, que son los días que vengo yo en realidad están funcionando, funcionan los talleres, porque los martes y jueves tiene otro funcionamiento. Los lunes en realidad funciona tecnología, arte y hay un espacio de participación que se generó este año de también, de levantar, como que los gurises puedan tomar decisiones dentro de cosas que se dan en el club, o sea que y también presentarse a proyectos y cosas, entonces levantan la voz. Los lunes, es por elección en realidad, o sea, vienen los grandes y los medianos y eligen, o sea,*

*eligen para un tiempo, no es que cada lunes eligen, eligen por tres meses qué taller quieren transitar” C1P*

*“Los chicos van entre primera edad escolar, que algunos llegan a venir con cinco años porque se inscriben como antes de empezar la escuela y van de los cinco a los ocho, ponele, por ahí después ya los medianos son de ocho, nueve a diez, once y después el resto, y ahí los grandes, los últimos digamos” C1P*

*“En realidad hay tres grupos, chicos, medianos y grandes, en función de las edades, hay alrededor de quince-veinte niñxs aprox. por grupo. Vienen de ocho a doce más o menos, la primer hora desayunan, de nueve a once son los talleres, después está el recreo, colación y el cierre de la mañana. Lunes, miércoles y viernes, hay taller de Robótica, Arte y Ambiente. Menos los lunes que Ambiente, este año incorporamos un espacio de participación de los niñxs” C1FL*

## INSTITUCIÓN 2 – CENTRO 2

La I2 tiene también una presencia de más de veinte años, siendo el programa CdN el más antiguo de los proyectos llevados adelante en convenio con el Estado. Por otra parte, el CJ y CAIF, son significativamente más recientes, ya que no alcanzan los cinco años de antigüedad. En relación a los proyectos que ejecuta, podemos encontrar que se encuentran concentrados en un mismo territorio, muy próximos entre sí, lo que genera una identificación y referencia muy importante con el barrio en el que se encuentran. Además de los proyectos mencionados, también llevan adelante otros, los cuales no necesariamente tienen financiación estatal. Podemos mencionar por ejemplo la gestión de una radio comunitaria, así como también otros proyectos que transversalizan los mencionados, conformando una vinculación y relacionamiento muy fuerte entre ellos.

En este sentido, C2 ha agrupado varios de los proyectos que están orientados a trascender los espacios físicos y centros en sí mismos bajo la denominación de “C2 Itinerante”, donde podemos encontrar diferentes acciones que buscan generar impacto por fuera de los territorios habituales. Bajo esta denominación, se encuentran proyectos de diversa índole, magnitud y financiación. Destacamos entre ellos el de Heladera Solidaria (HS) en convenio con el grupo Redalco (Red de Alimentos Compartidos) y C2 Susurradores.

*“C2 Itinerantes surge a la hora de nuclear varias actividades que teníamos en, individualmente, entonces se vio la necesidad de que se agruparan o nos uniéramos independientemente de las actividades, porque no necesariamente tienen que realizarse todas juntas, aunque veces sí (...) Entonces bueno, a raíz de eso, de buscar financiamiento para lo que vendría a ser C2 Itinerantes, como “Cocinando en casa”, como la “Huerta en Familia”, Fértil, etc. Entonces bueno, eso se fue armando, se le fue dando forma, toda la parte teórica, toda esa parte, digamos más formal, y ahí fue que surgió. C2 Itinerante, tiene tres años, pero las actividades individuales*

*algunas ya tenían más años, la más antigua creo que fue C2 Susurradores, después se fueron anexando estas otras, hasta que llego, vieron la necesidad de agruparlas y de formar esto para que tuviera todo más, para tuviera una forma además, y buscar el financiamiento” C2Fe*

*“Lo de la Heladera Solidaria surgió también por una necesidad del barrio, (...) se buscó la manera de tenerla y de que la familia la ocupara, tipo las normas y el horario, y el uso y las normas las pusieron las familias, o sea, nosotros no impusimos nada, fueron todo puesto por ellos, en qué horario tenía que estar, qué se podía traer, qué no, la limpieza de la heladera se van rotando las madres, este. Nosotros tratamos de darle el impulso y de darle continuidad para que no se caiga. Lo ideal qué sería que no existiera una heladera solidaria por ningún lado, o sea, que vos no tuvieras que salir a buscar, pero la realidad es otra. Pero la realidad es otra y está la necesidad. (...) Acá nosotros lo que quisimos hacer es bueno, justamente darle materia prima para que la gente cocine, y bueno, y el hincapié en que lleve lo que necesite, que no, para qué voy a llevar dos kilos de algo, si con un kilo me arreglo, y estoy privando de alguien que capaz que necesite ese kilo y todo eso, entonces esos valores se trabajan desde el centro, y ta, y hasta ahora que...” C2Fe*

*C2 Susurradores: "Los corazones cercanos se hablan bajito, los corazones lejanos se gritan: susurremos al corazón y acortemos distancias" La idea está inspirada en el grupo Les Souffleurs, grupo de susurradores franceses, quienes susurran buscando "desacelerar el mundo", ralentizar el tiempo para disfrutar de la palabra. Esta actividad permite, al momento de escuchar el susurro, vivir una experiencia intensa de los sentidos. (Fuente: Pagina web C2)*

En relación al convenio con INAU, C2 cuenta con un cupo de 110 niñxs, y abarca dos turnos. Por lo que trabaja a contra-turno de las escuelas de la zona, tanto matutinas como vespertinas.

*“C2 este año, cumple veintiún años de trabajo ininterrumpido en el barrio, no? Obviamente que cuando C2 surgió, surgió de forma muy simple, muy sencilla y en el transcurrir del tiempo se fue complejizando, se fue diversificando y hoy nos encuentra en lo que estamos, digamos, no? Entonces, C2 tiene una dinámica diaria que funciona de 8 a 18hs. Hoy estamos, ayer miramos la lista, estamos con ciento diez niñxs, niñas, en ambos turnos, no. Los gurices vienen a contra turno de la escuela, trabajamos digamos en la modalidad, trabajamos por niveles. En el turno matutino, el primer nivel contempla a los niñxs de primero, segundo y tercero; el segundo nivel, cuarto, quinto y sexto. En la tarde como son sesenta y seis niñxs hacemos tres niveles, primero y segundo; tercero, cuarto; quinto y sexto. En cada uno de esos niveles hay una maestra, maestro referente, pero ahí se incorporan, incorporan talleristas, en la cual en la dinámica diaria, tallerista de Huerta, de Plástica, de Música, susurradores, taller de áreas integradas, etc. Ahí los niñxs van circulando de forma simultánea por los distintos espacios...” C2J*

# Marco Teórico

En este capítulo, se podrán encontrar las principales nociones teóricas que guían y estructuran la presente producción. La intención en su explicitación y desarrollo, está promovida bajo el entendido que estas nociones ofician de orientadores a la hora de interpretar el trabajo de campo.

Al igual que una brújula, servirán de instrumento para recorrer un camino pero no nos indicarán la meta o el punto a llegar...Simplemente (o no tanto), la propuesta intenta pensar estos orientadores en el sentido de camino, que trae J. Ardoino (2005). “Cuando empleamos “camino”, no sólo hay que entender el camino, sino, (...) “camino y caminante” que se va haciendo, que está haciéndose y es el caminante quien lo hace” (p.32). Por ello, la invitación plantea a transitar el camino, como caminantes y visualizando los mojones que han trazado el recorrido de este trabajo.

## Educación

*“Educar significa sostener al ser y mostrar otra formas de ser” Carlos Skliar*

A la hora de comenzar a precisar los constructos teóricos que construyen esta investigación, debemos reparar en la noción de educación. La cual resulta fundante y transversal de todo el estudio, y que se encontrará presente en todos los posicionamientos teóricos desarrollados en y desde la investigación. En este sentido, hacemos alusión al investigador educativo Ken Robinson, que precisa claramente la importancia de definir este concepto con especial énfasis, ya que no hacerlo puede dar lugar a confusiones.

“Al igual que “democracia” y “justicia, “educación” es un ejemplo de lo que el filósofo Walter Bryce Gallie denominó “conceptos esencialmente controvertidos”. Tiene un significado distinto para cada persona, en función de los valores culturales y de cómo se perciben cuestiones como el origen étnico, el sexo, la pobreza y la clase social” (Robinson 2015, pp.17-18)

Partiendo de esta necesidad de delimitar el concepto de educación, nos posicionamos desde una noción de educación en sentido amplio e integral. La perspectiva de esta noción, necesariamente debe contemplar la ampliación del campo educativo y visualizarla desde un sentido extensivo del término. Por ello, y tomando la definición de Robinson, primariamente podemos afirmar que la educación “hace referencia a programas de aprendizaje organizados. La premisa de la educación reglada es que las personas necesitan saber, entender y hacer cosas que jamás podrían aprender solos.”(Robinson 2015, p.18). En este

aspecto, esta definición, amplia y genérica, aporta claridad en relación a dos puntos clave. Por un lado, referirse a educación como programas organizados para tales fines. Mientras que también emerge la necesidad de un “otro” que pueda establecer un vínculo (educativo) con ciertos propósitos (educativos). Ahondaremos en estas artistas a lo largo de este capítulo, pero tomando esta definición, podemos complementarla con la postura de Antelo (2005)

“Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que influyen a otros. (...) Para que haya educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad” (p.173)

Por lo que podemos afirmar a partir de esto, que no hay educación sin un “otro”, sin una intención y sin un programa organizado de aprendizajes que enmarque ese vínculo. Para continuar, debemos incorporar otras nociones claves que se encuentran en vinculación directa con la educación. En este sentido, varios autores plantean que la cultura es lo que se pone en juego en estos vínculos educativos, más allá de los contenidos puntuales que se presenten, la educación refiere a la transmisión del patrimonio cultural que se sucede de generación a generación (Martinis, 2010; Nuñez, 2003; Frigerio y Diker, 2005; Camors, 2013). La especificidad y/o recorte en esa transmisión es parte de una reflexión más específica, pero en todo acto/vínculo educativo implícitamente está presente la cultura, y en definitiva la identidad cultural situadas a un ámbito, territorio, comunidad, etc. Los autores nacionales Camors y Ubal, en esta dirección plantean:

“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, críticos; como sustento de 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.” (Camors 2013, p.53-54)

“Por educación comprendemos los procesos de transmisión (Durkheim s/d, p.63), generación (Martinis, 1998, p.33) y apropiación (Nuñez, 2005) de la herencia o patrimonio cultural realizada por los sujetos de una determinada sociedad.” (Ubal 2006, p.123)

La educación presenta finalidades y propósitos que exceden los contenidos particulares, por lo que también se la sitúa como elemento indispensable para pensar lo social. En definitiva, la educación tiene un papel fundamental para la cohesión grupal y la construcción de elementos comunes que nucleen lo singular con lo colectivo. La finalidad de la educación, a partir de Robinson (2015), debiera ser la de “Capacitar a las personas para que comprendan

el mundo que los rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos” (p. 24). Robinson, nuevamente, sintetiza algunos de estos elementos mencionados y compartidos por los autores presentados. La comprensión del mundo en donde el sujeto está inserto establece un “lazo humanizante” entre lo colectivo y lo singular (Nuñez, 2003), donde se puedan desplegar las capacidades y potencialidades del sujeto. El proceso educativo, entonces debe centrarse en la formación intra e intersubjetiva, enfocando tanto en lo colectivo como en lo singular.

Pensar la educación desde este posicionamiento, nos va a permitir generar la diferenciación entre “educación” y “lo escolar” (Martinis, 2011a). Entendiendo a “lo escolar” como aquellas propuestas educativas producidas dentro del ámbito de instituciones escolares formales que responden a procesos educativos conducentes a la ascensión de grados académicamente reconocidos (Trilla, 1996).

Si bien, la necesidad de aclarar la diferencia entre el concepto de “educación” y “lo escolar” puede resultar una obviedad, debe ser necesariamente mencionado para comenzar a comprender la perspectiva que engloba otros ámbitos; otras prácticas; y otros actores... los cuales se suman a “lo escolar” para delinear el campo de la educación. Son varios los autores que realizan e investigan esta situación, arribando a similares conclusiones: Lo escolar compone una parte importante del campo educativo pero no es lo único dentro de él: "A escola é apenas umas das formas do processo educacional que não deve ser assumida de maneira exclusiva" (Dos Santos, 2011, p165). Si bien la escuela es lo central en el modelo educativo contemporáneo, “lo que consideramos un error es afirmar que únicamente se educa en la escuela, por la sencilla razón de que toda relación humana se enmarca en un contexto cultural” (Ubal 2006, p.124). En este sentido, el autor Trilla refiere a que “la escuela constituye sólo una de las formas que la educación ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva” (Trilla 2009, p.100). Estas precisiones teóricas, resultan también un posicionamiento político que defiende la educación desde una concepción (más) integral... y también (más) humana.

La educación, entonces debe ser contemplada como un campo en el cual conviven e interactúan innumerables programas educativos, por los que transitan sujetos. Conformando trayectorias educativas colectivas en algunos casos pero también singulares y/o situadas a posibilidades, intereses, condicionamientos, etc.

“A abertura para compreender esses processos educativos não escolares, à luz de demandas sociais que envolvem o momento histórico, proporciona a consolidação de uma perspectiva de conceituação da educação como um

fenômeno complexo, disperso, heterogêneo, sobre a qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos” (Rolim 2015, p.568)

Amplificar el campo educativo, reconociendo otras trayectorias educativas y/o trayectorias educativas más complejas que las realizadas únicamente dentro del sistema escolar, busca comprender, entre otras cosas, su incidencia en los sujetos singular y colectivamente.

La noción de educación, entonces, se encuentra ligada a diversos posicionamientos donde la dimensión política se encuentra presente. La educación es política (Freire, 2009; Frigerio y Diker, 2005; Nuñez, 2003; Martinis, 2010; Rebellato, 2000) y por lo tanto no existe lugar a la neutralidad. En este sentido, podemos apreciar diferentes significaciones que la noción despierta, las cuales ha sido objeto de análisis de varios autores. Frigerio plantea que «educar es la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero» (2005, p.17). Retomando lo expuesto anteriormente, podemos apreciar que pensar la educación necesariamente debe estar relacionado con otras nociones íntimamente ligadas y que se afectan entre sí. La educación y su dimensión política en particular se aprecia en el vínculo con el otro, y los procesos de subjetivación que acontecen explícita e implícitamente recíprocamente (Antelo, 2005). La necesidad de reparar en esta dimensión carga de sentidos la acción educativa, la planificación de programas, el posicionamiento de lo público y del Estado, y muchas otras aristas que conforman un entramado dinámico y complejo. Este estudio, busca reparar en estas dimensiones, de forma de realizar un análisis integral y reflexivo de cómo todos estos elementos se ponen en juego en la experiencia local, situada, en el acto más micro sin perder lo macro de estas relaciones.

Comprender la educación desde la dimensión política permitirá identificar movimientos y perspectivas que se encuentran en clara contradicción y que presentan de trasfondo estas tensiones. Desde el plano teórico, este amplio espectro puede circunscribirse en dos polos (contrapuestos) donde una de las grandes diferencias radica en la finalidad y objetivos de la educación enmarcada en un sistema capitalista y posmoderno (Frigerio, 2005). Sobre todo a la hora de analizarla en relación con los sectores más vulnerados socio-económicamente y las desigualdades sociales presentes en la sociedad posmoderna. Por ello, autores como Martinis (2006a; 2010; 2011a), Freire (1997), Frigerio (2005) entre otros, plantean que la relación de la educación con la pobreza como aspecto trascendental a la hora de referirnos al constructo educación.

“Nuestro trabajo se ha sostenido en la idea que la existencia de relaciones entre educación y pobreza han sido uno de los ejes centrales desde los cuales se han



desarrollado los diversos discursos pedagógicos en la modernidad. Ello abarca un amplio abanico que podría incluir desde la tradición liberal en la que la educación se constituye en el más poderoso medio de superación de la pobreza, hasta las diversas perspectivas críticas en las que la función primordial de la educación se denuncia como la de mantener y perpetuar las desigualdades sociales” (Martinis 2010, p74)

Estos discursos contruidos a partir de estos posicionamientos configuran y establecen elementos que construyen subjetividad. Conferir sentidos al vínculo educativo y, por lo tanto, al “otro” que se encuentra en el mismo, podrá aproximarnos a aspectos políticos se encuentran de trasfondo en el campo educativo. Al mismo tiempo, estos discursos también confieren a los actores condicionamientos y marcos orientativos que permean los programas y prácticas educativas. A sabiendas que este “amplio abanico” se encuentra presente y la explicitación teórica facilita su comprensión, debemos comprender que estos polos no se presentan literalmente en las experiencias educativas, sino que dialogarán y servirán como elementos analizadores.

En esta dirección, podemos apreciar algunas afirmaciones que se traducen de esta reflexión y que están relacionadas implícitamente con el sujeto que participa en estas políticas educativas. Por ello, Martinis (2006a) hace mención que la educación orientada a la reproducción del status quo y que en definitiva busca “gobernar la pobreza” sitúa al sujeto como carente (Martinis, 2006a). La “carencia”, “la falta”, “la incompletud”, desde esta visión es lo que distingue a los sujetos que se encuentran en los territorios y situaciones más vulnerables/vulnerados.

“En el cruce del campo de la educación con diversas situaciones de pobreza se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de carente social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores “marginales” o “excluidos”. (...) En el caso de los sujetos que viven en situación de pobreza este discurso se construye vinculado a las nociones de ineducabilidad y peligrosidad. (...) Desde este lugar es lógico que se avance en la construcción de una cadena de equivalencias que articula: niño pobre = niño carente = fracaso escolar = sujeto de riesgo = sujeto peligroso = delincuente” (Martinis 2006a, pp.260-261)

Esto acarrea otras significaciones que fortalecen este posicionamiento y dan cuenta de orientaciones en materia de políticas educativas segmentadas para estos grupos socio-económicos que repercuten en prácticas de “asistencia y compensación” (Martinis, 2010). El gobierno de la pobreza, entonces se orienta a la “generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza” (Martinis 2010, p.75). De esta forma, la existencia de procesos de segmentación en el campo educativo moderno tienen una fuerte influencia en la continuidad de las desigualdades sociales (Nuñez, 2003).

Asimilando implícitamente al sujeto carente (pobre) con la condición de peligrosidad, lo que fortalece la intención de gobernanza de estos sectores.

En contraposición a estos movimientos presentes, podemos señalar la potencia y presencia de otras perspectivas y acciones que buscan dar otros sentidos a la educación. Por ello, nos situaremos en la perspectiva educativa-política que busca situar al sujeto como sujeto de posibilidad: “abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad” (Martinis 2006b, p.12) donde se signifique a la educación como anti-destino (Nuñez)

“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.39).

Es decir, la reivindicación de un “otro”, distinto, como sujeto de la educación, por sus capacidades y no por las dificultades vitales que presentan. Esto está ligado a una perspectiva que se niega a aceptar que el futuro de estos sujetos esté absolutamente determinada por su sector de pertenencia. Existe por lo tanto un reposicionamiento tanto de educandos como de los propios educadores, y en definitiva de las prácticas y vínculos educativos en sí. Desde la perspectiva de producir acciones educativas que tiendan a procesos que alteren los futuros pre-concebidos para estos sujetos, en el marco de una sociedad surcada por la exclusión social. Esto supone un reconocimiento explícito del carácter político del acto educativo.

Por este motivo, debemos sostener e impulsar un actitud de indagación reflexiva permanente que pueda colaborar, al menos, en favorecer la comprensión de estos procesos, discursos y posibilidades desde una perspectiva humanizadora (Frigerio, 2005). En definitiva este posicionamiento parte de la base de “reconocer que el futuro siempre depende las acciones y las decisiones de los hombres y mujeres, contra cualquier profecía tecno-estadística. Contra cualquier anticipación que pretenda fijar un destino” (Martinis 2006a, p.264)

## La educación que se ve como derecho pero que a veces camina torcida...

*“La educación y la cultura son mucho más que un Ministerio. Son un derecho. Un derecho de todos y durante toda la vida. La educación, lo dijimos muchas veces, no es solamente escolaridad, y dijimos también la cultura es todo. En todo caso, el Ministerio (de Educación y Cultura) se encargará de garantizar que todos los uruguayos tengan igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho.”*

*Discurso de asunción del Dr. Tabaré Vazquez 1ro de Marzo 2005*

Concebir al sujeto de la educación desde una perspectiva transformadora, revolucionaria, posibilitadora, socializadora, es un planteo que intenta jerarquizar al sujeto pero también sus contextos. Por ello, la educación como derecho humano fundamental contribuye al campo educativo que hacemos mención y aporta nuevos aspectos que se enmarcan en esta posición. El derecho a la educación contraviene la percepción de la educación como un bien o servicio, elementos que se encuentran en constante tensión cuando se los analiza desde la modernidad líquida (Bauman, 2007)

*“La educación en la época de la modernidad líquida ha abandonado la noción de conocimiento desde la verdad útil, para toda la vida y la ha sustituido por la del conocimiento de usar y tirar, válido mientras no se diga lo contrario y de utilidad pasajera.” (p.24)*

Posicionar la educación como derecho, implica la garantía del mismo a lo largo de toda la vida y para todas las personas, sin mayores distinciones relativas a género, religión, clase socio-económica, territorio, etc. (Camors, 2013) Al mismo tiempo, esto alude intrínsecamente al papel del Estado, quien debiera ser el actor que garantice el derecho a la educación. Es el Estado quien tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover la educación para todos/as sus ciudadanos. En definitiva, lo que hasta aquí se ha expuesto, responde a una idea de educación centrada en los sujetos... de la educación.

*“El desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación, para todos, durante toda la vida; más aún, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes, aprovechando las múltiples situaciones de la vida cotidiana y social que son susceptibles de ser transformadas en situaciones educativas” (Camors 2013, p.138)*

Enfocar el presente estudio en otros ámbitos educativos que los referidos más allá del sistema oficial, busca reconocer que:

“Las prácticas sociales educativas, en el campo de la infancia y de la adolescencia, apuntan sobre todo a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales y sociales, a fin de crear y/o de sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social en sentido amplio, esto es, buscar dar soporte a los procesos de socialización y de sociabilidad de niños y jóvenes” (Nuñez, 2003, p.21)

La educación situada en un marco de derechos no implica un sistema único, con trayectorias educativas iguales para todos. La necesidad de asegurar trayectorias educativas para todos requiere la posibilidad de pensar en las condiciones, posibilidades y deseos de los sujetos, los cuales impactarán en el entramado de oportunidades. Singularizar los trayectos y pensar en trayectorias alternativas, complementarias.

“Necesariamente para poder estar a la altura del desafío debemos atrevernos a pensar en cambios para la escuela, incorporar otros profesionales a la tarea educativa, procurando realizar un abordaje más integral de la complejidad. Pero sobre todo otras instituciones deberán trabajar en forma coordinada, actuando como soporte de la tarea educativa” (Stevenazzi, 2006, p.170)

La necesidad de concebir trayectorias educativas diversas está vinculada a la comprensión del campo educativo como algo más amplio que lo escolar. El discurso hegemónico desde el siglo XIX, sobre todo en la primera mitad, excluye del campo educativo todo lo que no refiera a la institución escolar, y presupone que todos los sujetos acceden (sostienen y finalizan) la trayectoria educativa escolar.

“La educación no escolar, por supuesto, ha existido siempre. Sin embargo, es cierto que sobre todo a partir del siglo XIX –que es cuando la escolarización empezó a generalizarse- el discurso pedagógico fue concentrándose cada vez más en la escuela. Esta institución llegó a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) fue quedando circunscrito casi exclusivamente a ella, hasta el punto de producirse incluso una suerte de identificación entre “educación” y “escolarización”. Se entendía que el desarrollo educativo y la satisfacción de las necesidades sociales de formación y aprendizaje pasaban casi exclusivamente por la extensión de la escuela. Que la escuela llegase a todos y durante cuantos más años mejor, y que incrementase su calidad, han constituido los objetivos centrales de casi todas las políticas educativas progresistas de los siglos XIX y XX.” (Trilla 2009, p.100).

Complementando el aporte de Trilla, la investigadora Torres (2000) afirma:

“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 mejoría 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)

Garantizar el derecho a la educación, constituye el principio general que debe guiar la política educativa. No todos se encuentran en igualdad de situación y no tienen las mismas oportunidades para ejercer ese derecho. Por lo tanto, “la meta de la igualdad seguramente exigirá acciones diferenciadas: ‘más y mejor’ a quienes tienen ‘menos y están peor” (MEC 2011, p.5)

De este planteo se busca que los diferentes contextos educativos adquieran la especificidad necesaria para aportar a la educación de los sujetos, por lo que el esfuerzo debe centrarse en:

“generar propuestas educativas con identidad propia y que habilite a los sujetos a acceder al patrimonio cultural que por derecho les corresponde. Estas propuestas educativas tendrán recorridos curriculares propios y relaciones educativas originales, que en algunos aspectos serán (o no) complementarios al currículo escolar, pero no por eso funcional a la Educación Formal.” (Ubal y Varón 2009a, p.24)

El hecho de precisar otros programas educativos por fuera de la escuela, desde esta perspectiva, busca complementar la trayectoria educativa del sujeto.

El peligro aquí es pensar que en lo “educativo-escolar” recae exclusivamente la responsabilidad de garantizar la educación de todos, mandato sumamente ambicioso para una única institución.

“Si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, es conveniente señalar que eso no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino en red. Red no quiere decir traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío. Otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos, pueden abordar las nuevas demandas emergentes, en el entendido de que estas cuestiones son multidimensionales y requieren lo que postulamos como modelo de trabajo en red. No se trata de labores sustitutivas de la escuela ni de la familia, sino de labores suplementarias, en el sentido de que las agencias tradicionales de socialización (familia y escuela) han de realizar las funciones que les sean asignadas, pero también hay que detenerse a escuchar las nuevas cuestiones que atañen a la lucha por la igualdad de oportunidades. Se pueden proponer nuevos recursos de articulación social, como nuevas modalidades en las que sostener la responsabilidad que nos toca ante las nuevas generaciones, y la fragilización de lo social”. (Nuñez 2003, pp.20-21)

La invisibilidad y/o naturalización sin mayores cuestionamientos sobre la dimensión de la educación como un derecho (y no como un privilegio), es lo que motiva este necesario desglose, ya que son los sectores más populares y excluidos los que ven amenazados

estos derechos. Los excluidos a los que se les ha arrebatado la ciudadanía pueden no percibirse como sujetos de derechos, recibiendo lo que obtienen como dádiva y no como derecho, lo que reproduce necesariamente relaciones de dependencia en el vínculo educativo (Stevanezzi, 2006)

## Los adjetivos de la educación

Comprendiendo este complejo escenario y estos primeros insumos orientadores, podemos visualizar la necesidad de enfocarnos en “otras educaciones” por fuera de lo escolar y que se posicionan desde una perspectiva transformadora y crítica. Sin desmerecer la educación escolar y con el firme posicionamiento de que es necesario articular y potenciar otros espacios educativos.

### Educación Popular

Por ello, y observando el plano histórico-regional, debemos hacer mención a la importancia de ciertas corrientes educativas que enfocan explícitamente sus prácticas en los sujetos más vulnerados. En este sentido, podemos apreciar los aportes de la educación popular a nivel latinoamericano, ofreciendo y reflexionado en otras posibilidades educativas que el sistema oficial no ofrece y/o no produce. Autores como Freire (1997; 2009) a nivel regional, y Rebellato (2000) se han encargado de señalar las incongruencias y vulneraciones que ocasionan los sistemas oficiales de educación, existiendo grandes desigualdades y condicionantes para los sujetos (y comunidades) más excluidos. La educación popular, promueve la emancipación de los sujetos desde un enfoque situado y ético-político. (Freire, 1997; Rebellato, 2000)

“Actualmente nos encontramos con un sistema formal en donde se desdibujan diferentes circuitos de escolarización para los niños de diferentes orígenes sociales”. (Ubal y Varón, 2009a, p.25). La denominada educación popular representa un movimiento que ha marcado la historia educativa desde una perspectiva ética, libertaria y política, lo que ha sido un aporte sumamente importante para el desarrollo, promoción y posibilitador de otras perspectivas educativas (Rebellato, 2000). Reconocer esta influencia y trayectoria, permite visualizar un doble movimiento que confiere de otros sentidos al campo educativo. Poder dar cuenta de este y otros movimientos que se posicionan desde esta perspectiva, permite identificar y comprender que lo que se pone en juego aquí, son los alcances de la educación, sus fines, sus limitaciones y sus posibilidades. Estos programas educativos “no se producen por generación espontánea, sino que existe una serie de factores sociales, económicos, tecnológicos... que, por un lado, generan nuevas necesidades educativas y,

por otro lado, sustentan inéditas posibilidades pedagógicas no escolares para intentar satisfacerlas” (Trilla 2009, p.102).

Conforme el paso del tiempo, se han producido diferentes denominaciones que buscan dar cuenta de estos posicionamientos, o al menos intentar una diferenciación con otras. De esta forma y como plantean Ubal, Varón y Martinis (2011), la educación se ha vuelto un nombre de pila que necesariamente debe ser correspondida con un apellidos que den cuenta de un abolengo u origen. Pensar la educación en términos universales (Martinis, 2011) intenta reflexionar sobre estos adjetivos que se nos hacen tan familiares. De todas formas, estos términos han planteado una utilidad (Mendez y Peregalli, 2011) y han permitido nominar programas y dispositivos educativos que escapan a lo escolar, en sentido amplio.

Este desarrollo, configura un acumulado sumamente significativo para el estudio, e intentaremos desarrollar brevemente su “utilidad” para reflexionar sobre las prácticas educativas que complementan la trayectoria educativa de los sujetos. “Nombrar es una acción que construye realidad. El vínculo entre las palabras y los individuos muestra una manera de interpretar el mundo. La forma en que se ponen a trabajar los conceptos trae consecuencias políticas.” (Ubal y Varón 2009a, p.17)

Más allá de su denominación, debemos comprender que su posición busca desarrollar otros soportes educativos que también tiene como cometido la promoción cultural, en particular de los sectores más vulnerables, social, cultural y económicamente hablando. Ofreciendo dispositivos pedagógicos articulados en redes y que conforman circuitos en relación, con los cuales los sujetos pueden cartografiar otras posibilidades. (Nuñez, 2003)

La importancia de identificar estas corrientes teóricas, prácticas, políticas, militantes, aporta conceptualmente para esta investigación, pero sin dejar en evidencia que existen tensiones sin resolver en cada una de estas denominaciones. Además de la educación popular, podemos referirnos a otras concepciones que intentan dar cuenta de otros trayectos educativos, significativos para los sujetos que los transitan y significativos para el campo educativo.

## Educación No Formal

Sobre la segunda mitad del SXX, y con el informe presentado ante la UNESCO “La crisis mundial de la educación” como hito (Coombes, 1971), se puede apreciar un desarrollo teórico que retoma la postura sobre el campo de la educación como algo más amplio que lo escolar y presente a lo largo de toda la vida. Bajo la denominación de Educación No Formal (ENF), se generaron diversos aportes teóricos al respecto. Los cuales han generado un acumulado y una familiaridad relativa al término. Sin dejar de visualizar que este ámbito por sí mismo, ampara una diversidad, heterogeneidad y posicionamientos sumamente amplios. “Esto bien

sea en el marco ideológico de la aspiración de progresar en la justicia social y el estado del bienestar, o bien persiguiendo una pura funcionalidad de control social” (Trilla 2009, p.102) Bajo esta denominación y enfocándonos desde el posicionamiento de la educación como herramienta transformadora de los más vulnerados, podemos encontrar un amplio recorrido teórico. Tanto a nivel internacional, regional y nacional. Al punto tal que desde la normativa jurídica esta denominación ha sido contemplada dentro de las leyes de educación de países como Argentina, Colombia y Uruguay (Mendez y Peregalli, 2011). Si bien estas leyes no “inventan por generación espontánea” nada, podemos señalar estos movimientos jurídicos y políticos de reconocimiento y legitimación de “otras educaciones” y que contribuyen con las políticas educativas nacionales y regionales. Camors, autor nacional, plantea que la ENF

“puede significar la construcción de escenarios diferentes, y más a la 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 2009, pp.138-139)

Tomando la definición de Trilla podemos señalar que la ENF puede ser concebida 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” (Trilla 1996, p.19) Con esta primera definición podemos visualizar que el sujeto de la educación que allí se configura refiere a colectivos de diversa índole (y más acotados) pero con alguna(s) características en común. Cuáles y cómo se conforman esos colectivos dependerá del programa y/o política que lo sustente. Así, los procesos educativos “no formales son procesos intencionales, desarrollados a partir de la previa y explícita formulación de objetivos pedagógicos, generados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que acometen su función educativa de forma relativamente autónoma” (Trilla 1996, p.21). Estos espacios educativos presentan una planificación, una intencionalidad educativa. Nuevamente, el autor plantea que este ámbito debe ser comprendido en interacción con lo escolar ya que se percibe

“la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos. Medios y entornos que, por supuesto, no necesariamente habrá que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella. Y estos recursos son, en gran parte, precisamente los que en su momento se propuso denominar “no formales” (Trilla 2009, p.101)

Es que al igual que otros ámbitos educativos “La educación no formal tiene entonces valor educativo en sí mismo. En muchas ocasiones estos procesos, permiten al sujeto



re/conocerse más y mejor, contribuyendo así a ampliar sus posibilidades de proyección.” (Camors 2006, p.33)

Una vez comprendida la ENF en términos de su trayectoria, legitimidad, alcance y especificidad, es importante mencionar algunas particularidades que refieren al término en sí, y que resultan pertinentes para este estudio.

### Alcances, tensiones y otras posibilidades de nominar...

Es que el término ENF, si bien posee un acumulado y legitimidad notoria, su precisión y nomenclatura resultan un tanto confusos en la actualidad. Reconocemos su utilidad, la cual ha generado una visibilidad del ámbito no sólo teórica, también política, social, económica, etc. Al igual que el término educación, en la actualidad, el término “Educación No Formal” permite englobar una serie de conceptualizaciones más o menos claras que aproximan al ámbito, y en alguna medida, el término facilita su identificación. De todas formas, actualmente, presenta algunas contradicciones y tensiones significativas. La nomenclatura ENF habilitó la construcción y producción teórica del ámbito, y gracias a esa trayectoria es que hoy podamos profundizar algunas acepciones para seguir construyendo nociones y conceptualizaciones específicas de este territorio. No es intención de este trabajo referirse al campo educativo como la dicotomía Educación Formal- Educación No Formal, ya que refieren a nociones descriptivas “que no sirven para hacer la geografía del universo de la educación” (Ubal y Varón, 2009b, p.98)

Sino que es necesario complejizar y profundizar en este sentido para establecer alcances, tensiones y posibilidades de relacionamientos entre los distintos tipos de políticas, programas y prácticas educativas que configuran el extenso campo de lo educativo. Como plantean diversos autores (Mendez y Peregalli, 2011; Sirvent et al, 2006; Martinis 2006a; 2009; 2010; 2011a), nominar el ámbito educativo “No Formal” plantea varias tensiones que aluden a la potencia semántica y política del término. Como primer punto, establece implícitamente una postura binaria del campo educativo (EF-ENF), lo cual perpetúa una artificialidad que no representa la heterogeneidad y complejidad del campo (Rolim, 2015). En esta misma dirección los autores Martinis (2011b) y Grippo, Scavino y Arrué (2011) sintetizan de manera práctica las grandes dificultades que se encuentran presentes en este término.

“la noción de Educación No Formal anula posibles relaciones de complementariedad entre escuela y otros ámbitos educativos, a la vez que instala una desvalorización de las prácticas educativas a las que se refiere a través de la inclusión del adverbio “no” en su definición. (...) 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” (Martinis 2011b, p.59)

“La distinción entre EF y ENF presupone que la escuela privilegia un impacto diferencial y superior sobre el desarrollo cognitivo, por sobre otros contextos de aprendizaje, cuando la evidencia empírica, demuestra, que niñas y niños también aprenden en otros contextos de aprendizaje. Las diferencias en el desarrollo cognitivo surgen en los sujetos a partir de su participación en contextos específicos y que la escolarización es un tipo de experiencia más, al igual que las experiencias de las que participan los sujetos en sus contextos de vida cotidiana. Cada una de ellas guiadas por patrones culturales particulares y que requieren de procedimientos y contenidos locales. Así, tanto el contexto escolar como otros contextos de vida cotidiana, producen desarrollos cognitivos diferenciales” (Grippio, Scavino y Arrúe, 2011, p. 141).

Resulta necesaria una de-construcción de los sentidos naturalizados, dado que la “modernidad sólida” ha impuesto un modelo de educación basado en el modelo escolar/formal (Bauman, 2007), y a partir de allí se fueron considerando otras prácticas sociales de la vida cotidiana, conforme a la sinonimia educación = escuela.

Sirvent et al (2006), propone una redefinición del campo educativo, superando la dicotomía heredada por el razonamiento binario del positivismo, y plantea una concepción integral y holística de la educación. Desde este marco, se entiende que la educación es un proceso que no termina con el pasaje por los ámbitos formales, sino que acompaña al sujeto a lo largo de toda la vida. Por ello, es necesario delimitar el terreno de lo educativo que se encuentra “más allá de la escuela” (Martinis, 2010), refiriéndose en este sentido a la multiplicidad de experiencias educativas que no se circunscriben al dominio de lo escolar. Indefectiblemente, profundizar en esto, también refiere al tipo de vinculación que existe entre los diferentes ámbitos.

“se desprende que la Educación Formal no es el “único” y/o más “adecuado” de los espacios educativos existentes, motivo por el cual no tiene consistencia ni sentido la necesidad de que los demás ámbitos educativos se proyecten y definan en función de ella” (Ubal y Varón 2009a, p.23).

A la hora de seleccionar el término que delimite el campo de problemática, he decidido optar por el de “extraescolar” utilizado por varios autores (Sirvent et al 2006; Martinis 2010; Ubal y Varón 2009a; Mendez y Peregalli 2011, Valdez 2017), ya que sin desmerecer lo estipulado por el acumulado teórico y la normativa vigente, la educación no formal resulta un término poco fértil para la posibilidad de pensar el campo educativo más allá de lo escolar.

Por lo que se utilizará el término extraescolar, en el entendido que capta mejor la noción de educación en el sentido amplio que se viene planteando. Aunque la premisa, los objetivos

perseguidos y el ámbito resultan similares, la posibilidad de nominarlo “extraescolar”, permite resaltar de mejor manera que:

“todos los contextos educativos, independientemente de su grado de formalización, pueden ser vistos como actividades situadas en las que los sujetos aprenden y se desarrollan en función de las propuestas que se les ofrezcan (...) cada contexto produce aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características únicas. (Grippio, Scavino y Arrúe 2011, pp.136-137)

En definitiva, nos encontramos ante la disyuntiva semántica y político-educativa de un campo que se encuentra aún en construcción, y que intenta diseñar sus rasgos de identidad (Mendez y Peregalli, 2011).

Partir desde lo “extra-escolar” como noción transversalizadora de este trabajo puede resultar un tanto trivial y objeto de fundamentaciones contrarias al término elegido. Las cuales no son ajenas a esta discusión que se encuentra en pleno proceso, pero también bajo el entendido que este término no resulta una noción acabada y/o cristalizada. Simplemente refiere a un movimiento necesario para establecer nuevas construcciones teóricas que reflejen de mejor manera la composición de otros ámbitos. Al menos de forma transitoria, este movimiento semántico, permitirá evidenciar la necesidad de continuar trabajando en el sentido educativo anteriormente expuesto. Trascendiendo la relación binaria “formal - no formal” y dejando el escenario abierto a nuevas posibilidades, horizontes y formas de relacionamiento entre los diferentes procesos educativos. “Trabajar el lenguaje es también reflexionar sobre las palabras que uno emplea, reflexionar sobre su compatibilidad, sobre la manera en que se oponen y cómo, eventualmente, pueden ser contradictorias” (Ardoino, 2005, p.19) Estas definiciones colaboran con un sentido amplio del término y al mismo tiempo, dejan asentado un posicionamiento en relación con el conjunto de la sociedad, el contexto, la cultura y los sujetos. “Los nombres importan, pero más importa el diseño de un sistema flexible, abierto, que permita entradas diversas y no una única vía” (Méndez y Peregalli 2011, p. 38).

Situarnos desde esta nominación, y enfocándonos desde el dominio de lo público en Uruguay, podemos apreciar la presencia de prácticas extraescolares concentradas en zonas y sectores sociales de alta vulnerabilidad (Martinis, 2010). Las cuales proponen garantizar el derecho a la educación y fortalecer las trayectorias educativas integrales (Méndez y Peregalli 2011; Valdez, 2017). Ubal (2006) plantea que las instituciones extraescolares generan intervenciones sostenibles en poblaciones donde el Estado no logra hacerlo.

Las cuales dan cuenta de las desigualdades que implícitamente han sido tramitadas fragmentariamente, lo que en consecuencia se traduce en exclusión y desafiliación

educativa de quienes no logran sostener estas trayectorias escolares. “Se trata de un esfuerzo de comprender las desigualdades sociales que están en la base de la producción del fenómeno de la crisis del sistema educativo moderno” (Martinis 2011a, p.148)

Por ello, y apelando a una visión amplia e integral del término, opuesta a la relación de fragmentación de los ámbitos educativos, procuramos alcanzar desde la noción extraescolar hacer alusión a:

“Una educación que puede realizarse en diversos ámbitos, que reconoce la competencia de diversos profesionales, que trabaja diversos contenidos y que postula diversas formas de relación. Una educación que desde ese conjunto de diversidades se constituyen en una unidad por estar orientada en el sentido de promover la circulación social y el acceso a la cultura en términos igualitarios de todos los sujetos de las nuevas generaciones, sin excepciones de ningún tipo.” (Martinis 2011a, p.157)

Bajo este postulado y perspectiva, lo escolar y lo extraescolar debe ser configurado en un marco de complementariedad y refuerzo mutuo, para garantizar los objetivos de la educación en su conjunto para con sujetos específicos y diversos.

Esta perspectiva, supone un giro en el foco de la discusión, donde ya no importa la conceptualización o separación de los distintos ámbitos, sino la articulación de todos ellos, para poder formar una red educativa y social que permita poner el foco en el sujeto y en su trayectoria. Tiene como pilar fundamental la idea de aprendizaje permanente, situado y contextualizado a lo largo de toda la vida. Debemos comprender a las instituciones educativas como parte de una comunidad que educa. “Desde esta perspectiva, los proyectos de cualquier institución deben ser de carácter comunitario, para lo cual se vuelve imperativa la participación de las demás instituciones de la comunidad, de las familias, de los educandos y educadores” (Ubal 2006, p.128)

Pensar la educación desde lo local, lo comunitario, necesariamente requiere la articulación entre sus diferentes componentes, jerarquizando a su vez, los saberes situados y locales que allí habitan.

## Sentidos y Experiencias

Para ello, debemos reconocer las diversas trayectorias presentes en estas experiencias educativas. Enfocarnos en lo situado de estas prácticas y a partir de allí construir los sentidos educativos que sus actores otorgan, promueve partir de lo local para proyectar globalidad. Privilegiar las voces de los educadores, intentará delinear sentidos singulares y colectivos que atraviesan estas experiencias y lo orientan de múltiples maneras.

A partir de esto, podremos establecer los alcances y limitaciones de sus prácticas, las relaciones con lo educativo en general y con los sujetos de la educación en particular. “la única realidad que los hijos del tiempo podemos acceder es a una realidad-narrada. Esto significa que toda “realidad” es construida, imaginada, leída, interpretada... a través de una forma u otra de lenguaje” (Mélích 2006, p.72)

Al referirnos a “sentidos” tomamos los aportes de diversos autores que han desarrollado su producción desde esta perspectiva (Mélích 2006; Berger y Luckmann 1997; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006) desde la narraciones y discursos que los actores involucrados ponen en juego para organizar lo que ha acontecido, lo que está aconteciendo y lo que acontecerá. El lenguaje utilizado, entonces, no es fortuito ni híbrido, puesto que carga con una simbología y connotaciones que permiten trascender las acciones de manera aislada.

“El sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia: no existe en forma independiente. Tiene siempre un punto de referencia. El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias. (...) Generalmente, cada experiencia está relacionada no con alguna otra, sino con un tipo de experiencia, un esquema de experiencia, una máxima, una forma de legitimación moral, etc.” (Berger y Luckmann 1997, p. 32)

La potencia de la narración radica en el lenguaje simbólico ya que configura mundo.

“El lenguaje simbólico no se preocupa de lo que “es” el mundo, sino de lo que “significa”, es decir, de su sentido. (...) desde el punto de vista simbólico lo interesante no es cómo es el mundo, sino por qué el mundo es, y para qué es, y qué hago yo en el mundo, y que relación o relaciones puedo establecer con los otros... Por todo ello, (...) no podemos dejar de formularnos estas cuestiones relativas a la contingencia, necesitamos sentido(s), aunque sea(n) provisionales(es), porque sin un sentido la vida sería invivable, sería insoportable. (Mélích 2006, pp.72-73)

La realidad, se expresa a través del sistema de signos que constituye el lenguaje. El lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, preservándolas y haciéndolas transmisibles. Es a la vez fin en sí mismo y medio para todo proceso educativo. (MEC, 2011) Nos posicionamos entonces, en un ámbito y de una forma donde:

“el lenguaje es inherente al pensamiento, siendo a través de éste que los sujetos establecen el orden en el mundo. Desde esta óptica el lenguaje es ante todo un órgano de pensamiento, de conciencia y reflexión. Así entonces, el sujeto se encuentra hilvanado por el entramado del lenguaje, oficiando éste como punto de soporte en la construcción de la identidad del sujeto. En este sentido, la noción de discurso aparece como una configuración de significaciones, como terreno o espacio de constitución de identidades. Nombrar es una acción que construye realidad. El vínculo entre las palabras y los individuos muestra una manera de interpretar el

mundo. La forma en que se ponen a trabajar los conceptos trae consecuencias políticas.” (Ubal y Varón 2009a, p.17)

El lenguaje entonces, así como el pensamiento y discurso, constituyen funciones humanas que sostienen la existencia de los sujetos. Sujetos que no se pueden pensar de forma aislada ya que se componen y sostienen a su vez con otros. Puesto que vivimos en un mundo interpretado, necesitamos sentidos que orienten nuestras vidas.

“la educación es ante todo, desde una perspectiva antropológica, una “relación” (...) Los seres humanos somos siempre “seres en relación”. Todo lo que hacemos, todo lo que pensamos, todo lo que imaginamos, siempre es “en referencia a”. La educación, así pues, también es un modo de relación, una manera de ser con el otro. Desde el punto de vista simbólico, la educación no sería la transmisora del Sentido, sino (...) que cuida o procura que sus discípulos inventen (o imaginen) provisionalmente sentidos.” (Mélích 2006, p.75)

Desde este posicionamiento, existen una multiplicidad de perspectivas ya que los sentidos singulares y colectivos no son estancos ni unívocos. Contemplar esta dimensión permite trabajar desde lo que viene aconteciendo para determinar sus especificidades, sus limitaciones y también re/deconstruir los procesos que engloban el aquí y ahora de estas prácticas. Lo interesante de esto, entre otras cosas, se desprende del hecho que:

“el sentido siempre es un sentido y, tarde o temprano, irrumpen acontecimientos que nos obligan a replantearnos qué hacer y cómo reconducir nuestra existencia (...) “Ver” es siempre y en todo momento un “modo de ver”, esto quiere decir que siempre hay otros “modos de ver”, otras perspectivas” (Melich 2006, pp.78-79)

Conocer “cómo ven” sus prácticas y el proyecto en general, permitirá generar conocimiento actualizado y situado sobre experiencias extraescolares dentro de lo educativo. Aportando en clave de derechos hacia, las vinculaciones que se generan con (y en) el medio; con (y en) lo social; y también con (y en) articulación con otros. Rescatar la voz de los educadores sobre sus prácticas desarrolladas en el ámbito extraescolar supone indagar en su perspectiva sobre las prácticas, más allá de las perspectivas que otros le otorgan al hecho en sí. Ya que todo lo que hacemos y/o decimos es interpretable debido a que se encuentra sujeto a una situación provisional y particular. Nada se encuentra libre de interpretación (Melich, 2006)

“El lenguaje es lo que nos diferencia como seres humanos y nos define como personas en relación con los demás. Es nuestra herramienta fundamental de comprensión. Es a partir del lenguaje que nos relacionamos con nuestros pares y establecemos dinámicas vinculares, es también la estructura sobre la cual se formula el pensamiento.” (MEC 2011, p.8)

La potencia y simbolismo de lo narrativo, y su indudable presencia en lo educativo, nos remite a señalar que “El aprendizaje se da en el marco de la experiencia y la narrativa, en la cual, cada sujeto social que transita por ellas trae y a la vez construye, configurando así su desarrollo” (Grippe, Scavino y Arrúe 2011, p.134). De esta forma, los sentidos y narrativas que se originan en el devenir de la vida se verán marcadas por las experiencias que los sujetos identifiquen como significativas.

“Decía Hannah Arendt que no es posible pensar sin experiencia personal. Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar: necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar” (Contreras y Pérez de Lara 2010, p.21)

En esta línea, la experiencia ha sido ubicada en un lugar de saber inferior, ya que se la ha considerado como fugaz y subjetiva que no puede traducirse como un concepto científico, que se acerque a la verdad, a lo puro, lo trascendente, lo eterno y verdadero. Larrosa (2006) la reivindica destacando que

La experiencia, es decir, la vivencia singular de la persona que está en determinado lugar y en determinado momento con el propósito de lograr una conclusión que le permita “conocer” al mundo de una manera más acertada. (...) y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Larrosa 2006, p.4)

Es desde los sentidos y experiencias significativas que podremos aproximarnos a reconocer lo que en estos espacios acontece. Acontecimientos que configurarán prácticas educativas (singulares y colectivas) en espacios y tiempos relevantes.

## Prácticas

Al hablar de prácticas nos referimos a una construcción teórica que no se agota en la acción. Como primer enunciación que inaugure esta noción, debemos precisar que el concepto práctica es una forma de hacer algo, que produce efectos en personas y cosas, donde se ejerce una destreza (saber-hacer) y está basado en un conjunto de reglas más o menos explícitas (Silva et al, 2017) Estos insumos dan cuenta de cierta complejidad y “situacionalidad” de la práctica ya que no es idénticamente extrapolable a otro contexto y/o

tiempo. Por lo que las prácticas resultan relevantes como “El ejercicio de un oficio, que se realiza como una ocupación habitual y que se configura en una relación tensa entre tradición y traición, ya que cumplir una función profesional tiene que ver con algo de lo prescripto que en la actualidad singularmente recreamos” (Silva et al 2017, p. 2).

Práctica que deviene en oficio y se recrea pero que no busca una reproducción cabal, sino la re-interpretación conforme a lo conocido, lo sentido, lo vivido, lo presente y lo proyectado. En esta dirección, Sennet relaciona esto con el proceso de elaboración artesanal.

“El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. 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 descubrimientos de problemas” (Sennett 2008, p.21).

La acción (mano) y la reflexión (cabeza) se encuentran íntimamente ligadas para desarrollar las prácticas, acumulando sentidos y experiencias que influirán y afectarán al sujeto, en este caso el educador, y a otros. Esta afectación no puede ser únicamente singularizada sino que estará también regida por condiciones de existencia predisuestas, las cuales Bourdieu (2007) caracteriza como habitus: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu 2007, p.86). Por lo que las prácticas se verán condicionadas por el pasado y también por la posibilidad de proyectar futuro. Son prácticas sujetas a la temporalidad y “situacionalidad” de un “aquí y ahora”, que esboza “antes y después”. Por lo tanto, debemos enunciar su independencia relativa del presente inmediato e integrar otras dimensiones que también las componen (Bourdieu, 2007)

“El habitus, como todo arte de la invención, es lo que permite producir prácticas en un número infinito, y relativamente imprevisibles (como las correspondientes situaciones), pero limitadas no obstante en su diversidad. (...) el habitus tiende a engendrar todas las conductas “razonables”, de “sentido común”, que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente esas, y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan; al mismo tiempo tiende a excluir “sin violencia, sin arte, sin argumento”, todas las “locuras”, es decir, todas las conductas condenadas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas” (Bourdieu 2007, pp. 90-91)



Comprender estas dimensiones y rescatar sus interpretaciones permite reflexionar sobre lo que educativamente acontece en espacios que presentan otras trayectorias, otros conocimientos, otros propósitos y otros actores, diferentes a los de la institución escolar. Más allá de las acciones concretas que lleven adelante, la riqueza desde este posicionamiento, se sitúa en el reconocimiento de procesos intrínsecamente complejos y de forma integral. Estas prácticas educativas configuran modalidades diferentes de ser y estar, y en su reflexión radica la posibilidad de construir puntos de encuentros con otros ámbitos educativos pero sobre todo, comprender su significación en las trayectorias vitales de los sujetos que por allí transitan.

## Educador – Educando

Al haber desarrollado la noción de práctica, resta referirnos a la forma de nominar el actor educativo que en ella está presente. A sabiendas de la heterogeneidad del ámbito y la diversidad de experiencias, nos inclinamos por la noción de “educador” para señalar toda persona que participa de las experiencias seleccionadas y se incluye en ella desde una “posición educativa”. “Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un heterometido” (Antelo 2005, p.175) Al igual que otros términos seleccionados, la denominación busca ser lo más amplia y extensiva posible, de manera de priorizar sus propias interpretaciones y vivencias más allá de las denominaciones de cargo/administrativas/disciplinares. Este movimiento abre a posibilidades que no pueden ser anticipadas previamente y priorizan estrictamente las prácticas que los equipos y cada uno de ellos identifican como educativas, teniendo como finalidad un “otro”: educando. “La palabra y el hacer posibilitan la constitución del educador y del sujeto de la educación en espacios y tiempos indeterminados pero mutuamente condicionados. En este sentido, solo soy educador porque existe un educando que me inviste como tal” (MEC 2011, p.11).

La investidura como educador se encuentra sujeta a los sentidos que éste le confiera a sus prácticas, a la presencia simbólica del educando en relación a las mismas y a las posibilidades y sentidos que habitan en el equipo de educadores (Frigerio y Diker, 2005) Amplificar la noción de educación, también refiere a la necesidad de amplificar los actores que allí se encuentran, más allá de sus formaciones, profesiones, inserciones laborales y experiencias en el rubro. Jerarquizando la educación desde su expresión mínima, el encuentro que se produce entre personas desde una intención de que algo educativo pase (Antelo, 2005) Priorizando la sensibilidad educativa del relacionamiento por sobre el cargo y/o título que la persona posea.

Esta posición por educar implica la visibilización de un otro, intrínsecamente vinculado. Sin educando, no hay educador y viceversa. La práctica educativa requiere de un otro, de un vínculo con un otro. “Un vínculo es siempre, si se quiere, una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión (...) Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser” (Antelo 2005, pp. 176-177)

De todas formas, este reconocimiento mutuo que se produce a través del encuentro, presenta una posición o si se quiere una pre-disposición educativa, que de ninguna manera puede predecir lo que allí surja. En el vínculo, “lo no calculable” forma parte del acto educativo, ya que no pueden ser anticipadas sus consecuencias (Antelo, 2005; Frigerio, 2005).

“Es decir, la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no saber nada, a priori, acerca del resultado final (...) Si yo pudiera saber, antes de intervenir, directamente no intervendría. Intervengo porque no sé. (...) en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio, en su derecho a abstenerse o en el derecho a la indiferencia, es donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar” (Antelo 2005, pp.174-175)

En ese encuentro, en definitiva, el educando y el educador se ven transformados por el vínculo que establecen y que puede dar cuenta de la mutua afectación que éste genera. El vínculo, en definitiva, es lo que confiere posiciones y legítima.

## Educación: Sujeto a Vínculo

La posibilidad de educar se encuentra sujeta al vínculo, y a partir de ese vínculo se construye subjetividad. La posibilidad del vínculo establece la habilitación del reconocimiento, “El acto de reconocer expresa siempre una demanda: ser reconocido. (...) reconocimiento y conocimiento se distancian, haciendo del primero un “abre-camino” del segundo” (Frigerio 2005, p.15). Reconocer(se) sitúa, en este caso al educador y educando, en un proceso de construcción de subjetividad que se produce a través del vínculo, el cual es considerado por Larroca como “la unidad necesaria para que haya sujeto” (Larroca, 2009, p.191) Afectándose mutuamente, tanto intra-subjetivamente como inter-subjetivamente. Para ello, resulta fundamental la «presencia» del otro. Berenstein (1999) 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 y otros (externos). 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.

En este sentido, la intersubjetividad y las presencias en clave educativa deberán estar acompañadas del deseo, elemento indispensable para que se establezca el lazo educativo. Plantear este componente, confiere la posibilidad de visualizar al sujeto como “ser deseante”, y desde allí establecer el vínculo. Deseo que no será el de uno, ni como uno quiera, pero que debe orientar las acciones para establecer ese vínculo.

“El vínculo 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” (Nuñez 2007, pp.38-39)

A lo largo de este capítulo hemos podido construir diversas características de sujeto que guían o estructuran el acto educativo: Sujeto de posibilidad; Sujeto de Derecho, Sujeto de la Educación, Sujeto “Anti-destino”, Sujeto Deseante. La lista podría continuar pero lo importante es reconocer que todos se erigen desde una posición transformadora y reflexiva, y revisten diversas dimensiones de una misma figura: “un otro” necesario para que haya humanidad.

“Educar puede entonces conjugarse en dos registros intrincados: el de la construcción de condiciones para el lazo social y el que podría identificarse como encontrar un destino a una pulsión identitaria, y ofrecer una ocasión (al modo de un objeto transicional) para la pulsión epistemofílica” (Frigerio 2005, p.18)

Estos han sido algunos de los postulados teóricos que orientaron la presente investigación, y permitieron su reflexión. Sin desconocer la presencia y aportes de otros subyacentes. En definitiva, todos los insumos que permitan construir una relación de pensamiento con la vida, aportan a este cometido. A través de este recorrido, nos volvimos “viajeros disciplinares” (Frigerio, 2005) para navegar en estas aguas.

# Diseño Metodológico

El diseño metodológico realizado en esta investigación buscó las opciones y definiciones más apropiadas para abordar la problemática de estudio. Entendiendo este capítulo como todos los otros, en constante diálogo e interrelación con el proceso llevado adelante.

Realizando una reflexión en sí misma, para la redacción final de este apartado, y desde una mirada retrospectiva, presentaré las opciones metodológicas tomadas, así como también el camino trazado y recorrido.

La investigación se estructuró desde un enfoque epistemológico constructivista, orientado a comprender holísticamente el conjunto de entramados que acontecen de forma compleja, sin un orden lineal posible y que se encuentra intrínseca y constantemente relacionado. “La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento que se construye, más que algo que se descubre. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana” (Stake 2010, p.89).

Este enfoque requiere de un abordaje cualitativo, ya que esta metodología otorga un marco de trabajo que habilita una interrelación continua de los distintos momentos y aspectos que engloban la investigación.

A su vez, permite ahondar en las prácticas que se realizan en el ámbito extraescolar, entendiendo que rescatar la voz de los educadores y privilegiar los sentidos que le otorgan a sus prácticas, resulta necesario para construir conocimiento específico de los dispositivos extraescolares. Esto incluye incorporar elementos del orden de lo explícito, lo visible, lo enunciable, pero también integra y contempla elementos implícitos, subyacentes, inconscientes (Hernandez Sampieri, 2015). De esta forma, “la realidad” se vuelve plural, situada, compleja, dinámica.

“Además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (Schwandt, 1994). Ya he señalado que la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake 2010, p.47)

En este sentido, Ruiz (2007) refiere que esto implica que la investigación debe centrarse en el entendimiento y la interpretación, orientado y dirigido al reconocimiento de la subjetividad y donde el conocimiento tácito juega un papel importante.

En sintonía con esto, estas opciones metodológicas sitúan al quehacer del investigador desde una perspectiva de aprendizaje y reflexión sobre algo que se “sabe ajeno” pero que al

mismo tiempo se “reconoce incluido”. El investigador se encuentra atravesado, interpelado, conmovido por lo que allí acontece y genera similares afectaciones de las lógicas y relaciones que intenta conocer.

El posicionamiento entonces, no se basa en el “hallazgo de un objeto de estudio”, sino que requiere la construcción de conocimiento de lo que acontece en clave de la comprensión y reflexión con otros “sujetos”.

Sisto (2008) entiende a la práctica de investigación “como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado” (p.120). Ese recorte no resulta arbitrario e intenta abordar la temática en función de lo cognoscible para una producción académica y sobre todo para una producción de conocimiento que aporte a la práctica situada y el ámbito en general. Complementando con la postura de Sisto (2008), Ruiz (2007) plantea que la elección de métodos cualitativos persigue la captación y reconstrucción de significado. En este caso, el significado educativo que se le otorgan al ámbito extraescolar, desde el punto de vista de los actores que allí participan. Haciendo especial énfasis los saberes y significados sobre sus prácticas, el centro en el que se enmarcan y su vinculación con lo escolar. Para ello, y continuando con el planteo de Ruiz (2007) el modo para producir los datos no puede ser estructurado sino que por el contrario, debe tender a lo flexible y abierto a las vicisitudes y lógicas que cada centro y los educadores tienen. Por lo que el procedimiento llevado a cabo en este estudio busca ser inductivo más que deductivo, “la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso (...) La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora” (Ruiz 2007, p.23).

La búsqueda de esta estrategia y sus definiciones tratan de dar cuenta del proceso de trabajo desde un posicionamiento que marca enfoques y posturas desde el primer instante, por ejemplo en la elección de la temática, el diseño del proyecto, los objetivos y la relevancia de los aspectos a los que se direcciona la investigación, entre otras.

En este sentido, y continuando con las elecciones metodológicas tomadas en este estudio, es preciso mencionar que la presente investigación se basa en el estudio de casos desde un enfoque cualitativo.

Para fundamentar y desarrollar esto, resulta pertinente mencionar al Psicólogo Robert Stake (2010), quien cuenta con una larga trayectoria dentro del campo educativo y su obra permite visualizar la pertinencia de esta opción metodológica en relación al estudio de proyectos educativos. Dicho autor menciona que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

Al mismo tiempo, al referirse sobre la educación y el estudio de casos plantea que:

“Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. (...) Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en sus entornos habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (Stake 2010, p.15)

El caso, es uno entre muchos y su pretensión, como adelantamos anteriormente, no es la generalización de esa experiencia, sino la comprensión de la situación en profundidad.

“El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Louis Smith, uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el caso como un “sistema acotado”, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso (...) El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes” (Stake 2010, p.16)

Debe comprenderse entonces al estudio de caso, como vía para alcanzar una comprensión de las prácticas extraescolares y su especificidad educativa. La posibilidad de abordar el ámbito extraescolar a través del estudio de caso, busca reconocer la especificidad y diversidad de experiencias que existen en el ámbito, las cuáles no presentan un alto grado de sistematización que permita hablar de cualidades generales en demasía (Valdez, 2017; Ubal, Varón y Martinis, 2011). Por ello, comprender el estudio de caso como forma de visualizar especificidades y complejidades que refieren a dispositivos extraescolares específicos, permitirá identificar las posibilidades y limitaciones que se encuentran enmarcadas en esa situación y contexto presente. Dentro de las posibilidades que presenta la elección del estudio de caso como método, seleccionamos el estudio instrumental de caso (Stake, 2010), ya que la selección de las experiencias fue planificada para contar con algunas particularidades que desde la teoría y los antecedentes se mencionaban como característicos del ámbito (Trilla, 2009; Camors, 2013; Martinis, 2010).

Para la recopilación de la información, se utilizó la observación participante, buscando el involucramiento del investigador en el medio donde los informantes desarrollan sus tareas (Taylor y Bogdan, 1992). En este sentido, las observaciones planteadas se encontraban orientadas a los espacios de coordinación de los educadores, en común acuerdo con los equipos y equipo de coordinación. Por otra parte se trabajó con los documentos que estructuran, planifican y enmarcan las experiencias, tanto a nivel de INAU como de las

propias instituciones, haciendo especial énfasis en las planificaciones de trabajo construidos por los equipos.

“Casi todos los estudios requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas. La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. (...) Bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente” (Stake 2010, p.66)

Por último, debemos mencionar la fuente de información principal que proviene de las entrevistas en profundidad, las cuales buscaron reconocer y comprender las prácticas y escenarios educativos, así como las significaciones que ellos le otorgan a lo que acontece en estos centros extra-escolares. Las entrevistas se diseñaron de forma semi-estructurada, guiadas por grandes ejes a indagar pero con la fuerte convicción que a partir de esos encuentros las respuestas y el conocimiento estaba en ellos, por lo que cada encuentro se desarrolló a sabiendas que “el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor y Bogdan 1992, p.101). Las preguntas y ejes desarrollados, fueron singularizados y flexibles, buscando formular preguntas no directivas, como forma de aprender lo que es importante y significativo para los informantes en relación a su trayectoria vital, educativa y laboral.

“Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar (...) Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake 2010, p.23)

Cabe señalar que las observaciones y registros generados por el investigador buscaron priorizar las voces de los educadores y se enfocaron a comprender los espacios de trabajo donde se reflexionaba sobre las prácticas. En este entendido, no se realizaron observaciones de las prácticas con los propios educandos, ya que no es el posicionamiento de este estudio, el interés y foco se encontró en los significados y sentidos que los educadores generaban en relación a sus actos. Más allá de la acción educativa directa. La voz de los educadores y la comprensión de sus modos de ver lo que perciben, guió el estudio.

A partir de estas fuentes de información, se buscó su triangulación como forma de fundamentar las interpretaciones generadas en el análisis (Taylor y Bogdan, 1992; Stake, 2010). Stake (2010) define a la triangulación de datos como el esfuerzo

“por ver si aquello que observamos y de lo que informamos, contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias (...) si se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, podemos completar la observación directa con la revisión de registros anteriores. (...) Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. (...) La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión” (Stake 2010, pp. 98-99)

Luego de explicitar estos pasos, debemos mencionar que el análisis de la información desarrollado en esta investigación se basó en un proceso dinámico y creativo (Taylor y Bogdan, 1992). Por lo cual acompañó también gran parte del trabajo de campo. En esa primera instancia (trabajo de campo en proceso), se centró en una fase exploratoria donde se buscó comprender el funcionamiento de los centros, así como las características del contexto donde desarrollan su actividad. En este sentido, se buscó identificar los grandes temas y situaciones que nucleaban los discursos de los educadores. Una vez concluida esta etapa, se realizó una primera codificación de los datos, además del refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Se apeló a una lectura diacrónica y sincrónica de las entrevistas, así como de los documentos que enmarcan las experiencias, lo que permitió realizar categorías de análisis que recogían el análisis particularizante de las narraciones, así como también un análisis generalizante (Taylor y Bogdan, 1992) que se centraba en identificar aquellos núcleos temáticos entre los distintos entrevistados y centros. De esta manera, se buscó interpretar los datos desde una óptica que permitiera alcanzar los objetivos de este estudio y proporcionara conocimiento situado del ámbito extra-escolar enmarcado en la política pública CdN.

“Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales (...) El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas. (...) En un primer momento, algunos de ellos no encajan con nada que nos resulte familiar, pero después, de repente, algo se nos hace familiar” (Stake 2010, p.67)

Por lo que posteriormente a estas primeras categorizaciones se comenzó con un trabajo interpretativo y profundo para comprender y organizar los aspectos que emergían de los datos, como forma de procesarlos interpretativa y fundamentadamente. De esta forma, se realizó un proceso de categorización y conceptualización en estrecho vínculo, hasta alcanzar la profundidad y especificidad necesaria para abordar los objetivos propuestos.



## Recorrido y selección de las experiencias

A la hora de indagar y conocer sobre el ámbito extraescolar, el cual es sumamente diverso y complejo, resultó necesario materializar el estudio en un programa que se encontrara dentro del mismo. Se entiende entonces, que la elección por un programa en particular no busca la representación del ámbito en general, sino conocer experiencias enmarcadas en lineamientos y alcances con condiciones de posibilidad similares. A la hora de seleccionar dicho programa, se tomó en cuenta la diversidad de los mismos, pero al mismo tiempo se contempló la presencia de actores estatales, en el marco de una política pública, la trayectoria de estos programas y el alcance del mismo en la población.

En esta dirección y en busca de un dispositivo educativo que pueda ser reconocido en el ámbito, se optó por el programa Club De Niños desarrollado por INAU, en su modalidad “Convenios” con OSCs. Este programa, tiene una trayectoria de más de 30 años y a lo largo del tiempo ha desplegado acciones que se encuentran dentro del ámbito extraescolar. Su alcance e implementación ha sido principalmente llevado a cabo en convenio con Organizaciones de la Sociedad Civil, tomando INAU una función de financiador, administrador y supervisor de las experiencias puntuales en territorio. Delegando la implementación del programa a estas OSCs en las diferentes localidades que cuentan con presencia de dicha política. Los centros gestionados por OSCs, son denominados CdN “en convenio”. Si bien, INAU cuenta con un número de centros que son llevados adelante por la propia institución (llamados CdN “oficiales”), el escenario muestra que de los más de 150 CdN a nivel nacional, aproximadamente la décima parte de estos son gestionados por el propio INAU (INAU, s/f). Por este motivo, a la hora de seleccionar experiencias concretas del programa resulta pertinente indagar aquellos que se encontraban en convenio de la OSCs, ya que permite visualizar el papel que las organizaciones tienen en la implementación e interpretación de la política referida. De esta forma, se incluye en el análisis las metodologías, posicionamientos y opiniones de los que gestionan en territorio. Esta elección busca incluir la visión de la organización ejecutora y permite componer un campo de acción que incluye a estos actores en el desarrollo del programa CdN, así como también en el ámbito extra-escolar en general.

Al mismo tiempo, este recorte no resulta suficiente en sí mismo ya que es tan amplio el panorama del CdN en convenio como las OSCs que lo integran, incluyendo en este espectro instituciones y situaciones sumamente diversas. Por mencionar algunas, es posible encontrar OSCs de carácter religioso, cooperativas de trabajo, OSCs constituidas para gestionar un centro en particular, OSCs que gestionan otros proyectos socio-educativos y/o otros programas de carácter social, etc. Cada una de estas experiencias, si bien cuentan con lineamientos similares, configuran un entramado interesante a indagar ya que la

propuesta se ve singularizada en su implementación, no solo por las características locales sino que también por la visión de la OSCs que lleva adelante el programa.

Por ello, una segunda delimitación se remitió a la elección de CdN en convenio dentro del departamento de Montevideo. El programa se implementa en todo el país con presencia de CdN en todos los departamentos, a excepción del departamento de Artigas (INAU, s/f). De todas formas, este programa se visualiza con mayor o menor presencia en cada departamento. Según datos oficiales de INAU, es posible encontrar en el departamento de Tacuarembó un CdN y en Colonia, Flores y Rocha dos centros respectivamente. En el otro extremo, se encuentran los departamentos de Montevideo (58), Canelones (22), Soriano (9) y Paysandú, Salto y San José con 8 centros cada uno (INAU, s/f). En este escenario, se optó por el departamento de Montevideo, ya que cuenta con una concentración y diversidad de experiencias muy amplia y con relativa accesibilidad para las posibilidades y recursos de la investigación. Si se toma el total de CdN de Montevideo (58), podemos apreciar que 6 de estos centros son “oficiales”, lo que deja un margen de 52 centros gestionados en convenio con la sociedad civil.

Posteriormente a la hora de seleccionar el CdN y conociendo este panorama no se buscó una experiencia o varias experiencias que reunieran una “representación” de los CdN en general “muchos de los que trabajamos en casos pensamos que un buen estudio instrumental de casos no depende de la capacidad de defender la tipicidad del caso” (Stake, 2010, p. 18), sino que se optó por la selección de dos centros que se encontraran en la periferia de Montevideo, ejecutados por OSCs distintas. La periferia de Montevideo concentra un gran número de CdN, por lo que resulta oportuno realizar allí el foco ya que también se lo vincula a políticas socio-educativas concentradas en población vulnerada (Martinis, 2010).

Si bien la selección del caso puede resultar de un centro, la selección de dos centros permite descentrar el análisis en una profundidad y particularidad de una experiencia puntual y establecer puntos de conexión en cuánto a problemáticas, limitantes, alcances, posibilidades, sentidos y metodologías. De esta manera, indagar en dos experiencias habilita a otorgar mayor relevancia en sus puntos de contacto en relación a la temática y el ámbito seleccionado para este estudio. En definitiva, las voces de los actores de ambas experiencias darán cuenta de su parecer particular pero al mismo tiempo permitirán esbozar sentidos comunes en relación a la práctica educativa que allí se desarrolla. Contar con dos centros, habilita una mirada complementaria del ámbito y permite analizar los aspectos que transversalizan estas prácticas en una dimensión más abstracta del programa, sin desatender las singularidades de cada una de las experiencias, territorios e instituciones que la enmarcan. Además de permitir interpretar los recorridos y opciones que han desarrollado a lo largo de su trayectoria en el territorio, y desde el apoyo de una misma

política pública. En definitiva, el enfoque está puesto en las especificidades y sentidos compartidos por ambas experiencias, ante situaciones y condiciones relativamente similares en cuanto a objetivos, población y recursos de base. Sin dejar de apreciar otras condiciones que se ponen en juego, a la hora de indagar las singularidades de cada caso.

En relación a las características de estas experiencias, se buscó que fueran ejecutadas por distintas OSCs, para comprender cómo tramitan e interpretan un programa tan extendido en relación a las problemáticas y características situacionales. De esta forma, la selección de las dos OSC también se vio circunscripta en un mismo municipio, ya que existen particularidades significativas en la periferia de Montevideo que pueden acompañar estos centros. El recorte geográfico por municipio permite enfocarse en las particularidades y generalidades de un territorio con políticas públicas y actores con cierta similitud. De igual forma, y atendiendo a la importancia e historia del programa CdN, se priorizaron experiencias que tuvieran una trayectoria de trabajo en el territorio, de esta forma se pueden establecer procesos que acompañaron al programa CdN, y los sentidos y significaciones de los mismos en clave procesual-temporal. De esta forma, visualizar procesos, modificaciones y lecturas generadas en el presente, atendiendo las trayectorias y experiencias de la ejecución del programa.

A su vez, se buscaron instituciones que contaran con otros proyectos en el mismo territorio además del CdN, para incorporar la dimensión institucional en los significados del centro CdN, además de una presencia en el territorio más extensiva que el proyecto a partir del cual se reflexionará.

Al decir de Stake (2010) la elección de estas experiencias no buscaron una representatividad, con estos criterios expuestos se buscó singularidades definidas, con trayectorias en territorio y con el programa, además de priorizar algunas similitudes que permitieran reconocer procesos enmarcadas en la política de CdN en particular pero también en las políticas socio-educativas en general, ya que el ámbito extra-escolar también se compone de otras experiencias con similares instituciones.

“Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. (...) En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso “típico” funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos” (Stake 2010, p.17)

Además, con estos criterios también se tuvo en cuenta la accesibilidad y apertura de las instituciones, ya que sin un posicionamiento receptivo para con la investigación y

condiciones de aplicación, sería en vano la comprensión e interpretación de las experiencias.

“Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión” (Stake 2010, p.17)

En este sentido, se realizaron contacto con las autoridades de las instituciones 1 y 2 para presentar la investigación y conocer las instituciones. También se mantuvo contacto con los coordinadores de los CdN, donde se continuó presentando el estudio y conociendo las propuestas. A partir de estos encuentros, se accedió a las planificaciones de trabajo correspondientes a los años 2017 y 2018. Estas planificaciones dieron cuenta de un proceso de trabajo que se encontraba finalizando en algunos casos, y al mismo tiempo se pudo relacionar con las planificaciones y primeras acciones en el marco de las proyectadas en el 2018. Además se trabajó con otros documentos complementarios, construidos por los propios equipos, como evaluaciones (2017), documentos y proyectos específicos/temáticos, etc.

Por último, se delinearon acciones para presentar la investigación en espacios de coordinación de los equipos y en conjunto con los equipos se seleccionaron educadores para entrevistar. Para esta selección, se tomaron en cuenta las recomendaciones de los equipos coordinadores, así como también se buscó alcanzar una diversidad amplia a la interna de los equipos. Por lo que se contemplaron criterios en relación a la trayectoria en el programa, en la institución, en el centro; diversidad formativa de base (maestros, educadores sociales, formaciones educativas específicas, profesionales universitarios, estudiantes de formaciones socio-educativas, etc); una diversidad etaria; educadores que desarrollaran tareas/proyectos significativos en el CdN u otros programas de la institución; etc. En definitiva, se buscó contar con diversas voces con trayectorias vitales y laborales singulares que pudieran aportar miradas y sentidos heterogéneos sobre la temática. Con estos criterios, no se buscó limitar la concepción de educador y/o la práctica educativa, por lo que se torno un criterio significado por los propios equipos y la auto-percepción de los integrantes del mismo. “Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp.21-22).

Los educadores entrevistados, se presentan a continuación, alcanzando una diversidad y complejidad que buscó ser tan amplia como diversa.

| <b>Nro</b> | <b>Nombre</b> | <b>Sexo</b> | <b>Cargo Administrativo</b>                         | <b>Centro</b>    | <b>Codificación</b> |
|------------|---------------|-------------|---|------------------|---------------------|
| 1          | M             | F           | Educador/ Maestra                                   | Centro 1         | C1M                 |
| 2          | P             | M           | Educador  | Centro 1         | C1P                 |
| 3          | V             | F           | Educadora   | Centro 1         | C1V                 |
| 4          | F y L         | F-F         | Equipo Coordinación                                 | Centro 1         | C1FL                |
| 5          | C             | F           | Coordinadora<br>Proyectos Infancia-<br>Adolescencia | Institución<br>1 | C1C                 |
| 6          | L             | F           | Co-<br>Coordinadora/Ed.Social                       | Centro 1         | C1L                 |
| 7          | F             | F           | Co-<br>Coordinadora/Psicóloga                       | Centro 1         | C1F                 |
| 8          | J             | M           | Coordinador   | Centro 2         | C2J                 |
| 9          | R             | M           | Maestro   | Centro 2         | C2R                 |
| 10         | Fa            | F           | Coordinadora<br>Pedagógica/Psicóloga                | Centro 2         | C2Fa                |
| 11         | Fe            | M           | Referente de Cocina                                 | Centro 2         | C2Fe                |

Debemos aclarar que dada las estructuras organizativas de las instituciones, se incluyó en el caso del C1, una entrevista a la coordinadora de los proyectos de infancia y adolescencia de la institución 1. En este sentido, se comprendió su inclusión tanto por la función que desempeña, como por la significación y relevancia que adquiere en los discursos de los educadores C1, permitiendo integrar un actor que posee funciones educativas en territorio, pero que al mismo tiempo también tiene una visión y función más abarcativa que el CdN, la cual dialoga con el diseño y ejecución de proyectos vinculados a la infancia y adolescencia e impacta en el CdN. Continuando con el C1, la función de coordinación es desempeñada por una dupla, por lo que se procedió a realizar una entrevista en conjunto, y luego una entrevista individual a cada una de ellas.

En el caso de C2, la institución no tiene un nivel organizativo tan complejo, pero debemos aclarar que también se incluyó a un educador cuyo cargo administrativo figura como “referente de cocina” pero también desarrolla y tiene una significación para el equipo muy importante en lo que refiere a prácticas educativas.

Más allá de los cargos administrativos por los cuales se encuentran vinculados al CdN, lo que transversalizó la elección de estos educadores entrevistados fue la referencia y significación de sus compañeros en relación a las prácticas educativas que llevan adelante

en los centros. Todos ellos presentan prácticas orientadas a lo educativo y son integrantes de los equipos de los C1 y C2.

Cabe señalar que el período de trabajo de campo se extendió entre los meses de noviembre 2017 y mayo de 2018, donde se realizaron los primeros contactos con las instituciones, los centros, las entrevistas y las observaciones. Durante el mes de Enero no se realizó trabajo de campo atendiendo los calendarios, actividades y disponibilidad de los equipos de trabajo, por lo que en ese período se realizó un procesamiento preliminar de la información recabada hasta el momento. Complementariamente a esto, se realizó una observación en un espacio de coordinación de los equipos de cada centro.

Por último, 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° 379/008, promulgado en agosto de 2008).

En cuanto a las autorizaciones necesarias para llevar adelante esta investigación, como se mencionó anteriormente, se realizaron las gestiones pertinentes ante las instituciones que participan del estudio, así como también los equipos coordinadores de los proyectos CdN. Posteriormente, se presentó la investigación a los equipos de cada centro, independientemente de su participación en las entrevistas.

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 una hoja de información y un consentimiento informado, el cual firmó antes de su participación. La participación fue totalmente voluntaria y libre, buscando generar las condiciones de privacidad necesarias. La mayoría de las entrevistas se realizaron en los propios centros, gracias a la apertura y coordinación con las instituciones, de manera de afectar lo menos posible su disponibilidad fuera de la jornada laboral. Esto permitió un contacto asiduo con los espacios de trabajo y los centros durante un tiempo. En menor medida, se establecieron otros espacios de encuentro, buscando siempre menor afectación posible de sus rutinas.

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.

# Análisis

A la hora de abordar el análisis de la información recabada, resulta necesario explicitar brevemente cómo han sido diseñados sus capítulos. Para ello, se elaboraron dos capítulos de análisis que ofician de nodos reflexivos. De esta forma, se busca ahondar en los aspectos más relevantes del estudio. En este sentido, estos nodos se encuentran íntimamente ligados entre sí y su distinción se encuentra orientada en la posibilidad de organizar y comunicar de manera clara las reflexiones planteadas. La interrelación entre ellos, entonces, debe ser comprendida como constante y necesaria; dinámica y continua.

Por ello, la invitación al lector se encuentra direccionada al ejercicio y esfuerzo por visualizar que en cada uno de los nodos se encuentra incorporada la presencia del otro, teniendo en cuenta que su separación resulta efectiva en la medida que habilita un detenimiento y abordaje más en profundidad pero a la hora de visualizar el campo de las acciones, estas fronteras resultan difusas y arbitrarias.

De la misma manera, el orden por el cual se presentan responde a una definición organizativa del trabajo que nada tiene que ver con una jerarquización de un nodo por sobre otro. En este caso, se intenta plantear un proceso reflexivo que busca partir de lo particular a lo colectivo, en clave de proceso. Cada nodo, entonces, representa un extremo de un análisis dinámico y pendular. Perfectamente el orden se podría haber definido exactamente a la inversa o con otros criterios. Simplemente se optó por uno, que refleja en cierta medida el proceso de trabajo que comenzó por comprender algunos aspectos particulares y que en su momento permitió una concepción más global de fenómenos y elementos que se afectan mutuamente.

De manera sintética, el primer capítulo “Pensar localmente, educar globalmente” se encuentra orientado a las prácticas que los educadores de ambas experiencias desarrollan, buscando transversalizar aquellos componentes que se encuentran en dichas prácticas y que pueden orientar a un análisis de sus características. Además se integran elementos que poseen una dimensión colectiva, ya que las prácticas referidas presentan una fuerte vinculación con lo grupal. Esto, desde un sentido de equipo que el programa CdN contempla y que los educadores reafirman, haciendo alusión como elemento que organiza y referencia lo singular.

En el segundo capítulo “La educación des-ubicada... de la escuela” se realiza un enfoque en el centro educativo, que abarca la noción de CdN que implícita y explícitamente refiere al dispositivo educativo investigado. En este segundo apartado, se intenta resaltar aquellos aspectos comunes que se ponen en juego a la hora de dimensionar el proyecto que los nuclea, así como los sentidos que al dispositivo le otorgan como propuesta educativa. A

partir de allí, se podrá esbozar las estrategias y sentidos que le confieren al centro en relación con otros, siendo ese “otros” la comunidad en la que se encuentra inserto en su sentido más amplio. Por ello también se incluye la vinculación con las instituciones escolares que complementan la jornada educativa de los sujetos, visibilizando cuáles son las acciones en este sentido y la significación que los actores le otorgan. Adentrarse en ella permite visualizar aspectos y experiencias que resultan significativas a la hora de comprender su complejidad dentro del campo educativo.



# Primer nodo: Pensar localmente, educar globalmente

A partir de lo referido al comienzo de este apartado, en este primer nodo reflexivo se abordará un análisis centrado en las prácticas educativas que desarrollan los diferentes educadores en los proyectos indagados. En este sentido, se elaboraron categorías de análisis que se desprenden de las entrevistas en profundidad realizadas, así como también de las planificaciones generadas por ambas experiencias y las observaciones.

## La (Dis)Posición de Educar

Para comenzar a abordar las prácticas que en estas experiencias se desarrollan, resulta necesario señalar algunos aspectos vinculados a las características formativas y experiencias que los entrevistados presentan, sin dejar de tomar en cuenta los requisitos básicos estipulados por el organismo financiador. En este sentido, INAU plantea que todo CdN debe contar con un equipo de trabajo conformado por diversas formaciones de base (vinculados a profesionales específicos y cargos de funcionamiento) y otros integrantes con requisitos (y formaciones) mínimos. La siguiente tabla, establece la conformación del equipo, en base a un CdN con 50 cupos de trabajo, en un turno como referencia:

**Equipo Técnico: (\*)**

|   | Profesiones /  | Requisitos  | Hs semanales  |
|---|--|---|---|
| DIRECCION-COORDINACIÓN (**)   | Profesional en áreas social y/o educativa, o profesional en otras áreas con formación y/o probada trayectoria en gestión de proyectos sociales | Título habilitante y acreditaciones   | 25 hs semanales con presencia diaria en el centro durante el horario de funcionamiento  |
| AREA  |  |   |   |
| EDUCATIVA<br>relación de un adulto presente cada 15 niños   | Un/a maestro<br><br>Docentes y/o Talleristas<br><br>Educadores   | Título Habilitante<br><br>Título Habilitante y/o experiencia acreditada<br><br>Mayor de 21 años con bachillerato, capacitación, título de educador social o experiencia probada con niños | 20 hs semanales<br><br>15 hs semanales<br><br>20hs semanales  |
| PSICO SOCIAL  | Un/a trabajador/a social<br><br>Un/a Psicólogo/a   | Título Habilitante<br><br>Título Habilitante  | 25 hs semanales<br><br>15 hs semanales o 10 hs con abordaje institucional y contratar puntualmente 5 hs para terapias individuales si no hubiera otro recurso |
| NUTRICIONISTA.<br>Contratada puntualmente para el proyecto nutricional, monitoreo o cualquier otro asesoramiento que sea necesario. (***) |  | Título Habilitante  | Horas necesarias  |
| ADMINISTRATIVA  |  | Formación y/o experiencia acorde a la función   | 10 hs   |
| SERVICIOS   | Cocinero/a<br>Auxiliar de limpieza   |   | 20hs  |

Fuente: (INAU 2010, p.3)

A la hora de reflexionar sobre las prácticas, se debe tener en cuenta estos requisitos de ingreso ya que aproxima (en los papeles) las aspiraciones que se tienen sobre la función a desarrollar en el centro. En este sentido, el convenio realizado entre la OSC e INAU establece una relación entre el equipo de trabajo y el cupo de niños que atenderá. Esa relación plantea una cantidad de horas para distribuir que se determina por el cupo de niños que atiende el centro sin nominar o ahondar en especificidades o formaciones con mayor profundidad. Para este conjunto de horas, el centro tiene una relativa libertad de integrar a su equipo las características y especificidades que la propuesta priorice, siempre que se

cumpla con los requisitos mínimos establecidos por INAU. Sobre estos requisitos, el equipo que coordina el C1 plantea:

*“L: Tiene que haber Maestro, tiene que haber Psicólogo, tiene que haber Trabajador Social.*

*F: Y después horas de Educador, son setenta horas de educador, que ahí no discrimina, según tengo entendido, sí maestro, TS, psicólogo...Y después, son setenta horas de educador.*

*L: Sí, este año estuvimos revisando eso, son setenta horas de educador, que ahí entran las horas de los talleristas” C1FL*

Por su parte, y en la misma dirección, el coordinador del C2 se refiere a los requisitos del convenio en relación a la conformación del equipo de trabajo:

*“El equipo, primero que es una cosa muy escueta, no? Y donde figura qué recursos humanos tenés que tener, el funcionamiento, bueno, y algunas cosas sí, también hay como un objetivo de la población pero... todo es muy abierto” C2J*

En relación a los centros indagados, se pueden observar equipos con heterogéneas trayectorias formativas que en muchos casos son complementadas por otras formaciones de más corta duración y que fortalecen perfiles orientados hacia lo educativo. Para esta investigación, todos los educadores entrevistados superan ampliamente las formaciones básicas requeridas y se complementan con diversas formaciones. Es de destacar, en este sentido, las formaciones universitarias (cursadas o en curso), además de formaciones específicas de corta duración (por ej. Formación docente en expresión plástica, cursos de recreación, etc.) En algunos entrevistados se puede apreciar cómo estas formaciones complementarias cobran una real significancia en sus prácticas, configurando nuevos sentidos a su hacer cotidiano.

*“Yo empecé a laburar acá, más bien por el contenido específico que por el tema de educación, fue en el primer proyecto que empecé a trabajar con eso, con el tema de educación. Yo también soy músico y tengo una banda para niñxs, trabajar con niñxs es algo que siempre me interesó. Fue medio de casualidad que se dio lo de tallerista” C1P*

Si bien la formación de base puede resultar lo más visible a la hora de su incorporación al equipo de trabajo, en la medida que se desarrollan sus prácticas se puede apreciar una valoración significativa de otras experiencias y saberes que a primer momento no eran tenidas tan en cuenta por ellos mismos. Ya sea formación certificada y/o desarrollo personal de áreas de interés.

De esta forma, se observa un proceso de adecuación a la práctica que resulta dinámico y reflexivo, que inicia siendo acotado a funciones específicas al ingreso y tiende a una mirada

más integral que incorpora formaciones alternativas como parte de las herramientas para su práctica. Podemos situar esta reflexión desde la noción de praxis, ya que Ubal (2006) plantea que “La praxis engloba un proceso dinámico en el cual teoría y práctica, reflexión y acción son las dimensiones de un único movimiento” (Ubal 2006, p.125). En definitiva, este proceso responde a disciplinas que marcan delimitaciones de abordaje pero que no logran dar cuenta de la práctica situada (Grippio, Scavino y Arrué, 2011; Silva et al 2017), en un espacio y tiempo que es compartido por otros, educadores y niñxs, así como también dimensiones locales, institucionales, familiares, etc. (Frigerio y Diker, 2005). Esto se aprecia en la mayoría de los integrantes del equipo, independientemente de la función por la que fue contratada inicialmente.

*“Todas estas iniciativas que tuve, que fueron planteadas, que el Centro me apoyó, es por las ganas que uno le pone al laburo. Una opción que yo podía tener y que era cien por ciento válida era de venir, cocinar, retirarme y ya está, y nadie me podía decir ni pio, porque a mí me habían contratado para cocinar. Ni para dar talleres, ni para hacer actividades fuera del Centro, o sea, el objetivo principal del cocinero es que venga acá y cocine” C2Fe*

*“L: Está el espacio recreativo, que tiene una fuerte impronta de Artes Marciales.*

*F: Lo que pasó puntualmente con el tallerista de Artes Marciales que, no fue buscado, en realidad fue algo como más del orden del azar que, bueno entró como recreador” C1FL*

La necesaria flexibilidad y posibilidades que presenta el centro educativo, es vivida de distinta manera pero significada en retrospectiva como un aspecto que requirió movimiento y cuestionamiento en sus propias perspectivas y posicionamientos.

*“Lo que primero te podría decir que me impactó, porque igual uno capaz que ya iba sabiendo que eso iba a ser así, pero cuando llega el momento te chocas, es con la teoría versus la práctica. La teoría, lo que te dicen, lo que vas leyendo, todo lo que vamos viendo dentro de Magisterio, versus la realidad objetiva y concreta de estar en el campo, no?” C2R*

Esto es rememorado como marcas que impactan en sus prácticas y los sentidos que a ellas le otorgan. Esos impactos se vinculan a lo que varios autores denominan como experiencia significativa, acontecimiento que genera conmoción y nos marca (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Promoviendo aprendizajes y pensamientos, o al menos un cuestionamiento a ellos.

*“Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar: necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la*

experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar” (Contreras y Pérez de Lara 2010, p.21)

Debemos concebir las prácticas de forma situada, y por tanto con cierto grado de “originalidad” ya que se encuentra en constante intercambio con otros en contexto. La cotidianeidad, por tanto, se convierte en el escenario de reflexión que contiene las prácticas. El cara a cara, es la situación privilegiada de encuentro con los otros, en un presente que ambos compartimos cuyo resultado es el intercambio entre nuestras expresividades (Silva et al, 2017). Podemos apreciar entonces, situaciones donde el ingreso se produce enmarcado en una función específica, con una tendencia a lo individual y el esbozo de tareas concretas, que luego deviene en la configuración de quehaceres y prácticas que integran lo colectivo como eje transversal y estructuran lo singular. Este movimiento no se da linealmente, entendido como unidireccional, sino que es fruto del contacto y conocimiento de otros (y con otros)... Algo que puede ser entendido también como el reconocimiento (Frigerio y Diker, 2005) de un escenario más complejo y al mismo tiempo más potente.

*“Por qué es tan serio?” Era la forma de, que yo tenía de ser, que venía arrastrando, de ese círculo que uno tenía en restaurantes, en boliches, en parrilladas, ese grupito que vos podías llegar a tener, entre cuatro o cinco, que trabajaban contigo. Después salías y te ibas para tu casa, no le dabas bola a nada. Acá es todo diferente, porque tenés más contacto con gente, es otro ambiente, es diferente. Bueno, inclusive el barrio, todas esas cosas son cambios, acá, entras a algún lado “buen día, no sé qué...”, ya un vecino te conoce, otro, vas al almacén “mira este es el muchacho de C2” C2Fe*

Esta capacidad requiere el pasaje por procesos internos y externos (en relación con el equipo), que puede dar cuenta de un rasgo común en la diversidad que contienen a los equipos. Ya que no resulta sencillo asimilar y comprender esta dimensión del trabajo, como parte de la práctica singular y colectiva. Aspecto que ninguna formación de base pareciera resolver ni garantizar por sí sola. “Cada disciplina es menos que un objeto, sino un modo de definir lo pensable” (Frigerio 2005, p.16). Algo que tampoco puede ser respondido por la experiencia laboral del sujeto en otros espacios de trabajo, incluso llevados adelante de manera simultánea.

*“Yo soy maestra desde hace 14 años y cuando estaba terminando la carrera empecé a estudiar educador social. En realidad, después no terminé porque ya empecé a trabajar doble turno, etc. Yo empecé a estudiar Educación Social porque quería un poquito más de formación sobre lo social y no quedarme con la “cuadrada” de Magisterio, porque en realidad mi profesión es magisterio, soy maestra. (...) Yo quería estudiar Educación Social, para tener otras herramientas que me ayudaran a conjugar todo, no? Y en ese camino estoy” C1M*

En definitiva, se pueden apreciar posiciones formativas de trabajo muy heterogéneas. Esta heterogeneidad, a su vez, da cuenta de formaciones de base y complementarias, que exceden las especificaciones básicas requeridas por INAU para ocupar las funciones en las que se encuentran. Se aprecia, entonces, una concepción de lo educativo en sentido amplio e integral, que no se agota únicamente en ciertas formaciones de base orientadas tradicionalmente y que prioriza otros aspectos a la hora de desarrollar prácticas educativas. Incluso, vemos cómo se presentan formaciones de base específicas que a lo largo del tiempo han transitado espacios y funciones que no se limitan únicamente a un rol.

*“Yo empecé en el C1 y estuve cuatro años, después fui como rotando en un montón de cosas, estuve como maestra en un Pro-joven (INEFOP) cuatro años. Después estuve cuatro años en el centro juvenil, como referente educativo, después estuve en el CdN M –de la misma institución-, y ahora estoy en el SOCAT los días que no vengo al C1” C1M*

*“Hace siete años que empecé en C2 por un llamado del Gallito, y... como tallerista de Inglés, y he transitado como por varios espacios” C2Fa*

*“Yo en I1 soy Tallerista de Plástica, unos años coordiné, estuve en la coordinación junto a otra compañera en el CdN M” C1V*

A partir de las entrevistas con algunos de los educadores y las planificaciones de trabajo de ambos centros, se puede apreciar cómo estas fronteras no resultan estáticas ni definitivas, sino que se van adecuando a un tiempo y espacio, complejo, dinámico, móvil. Esta flexibilidad y dinamismo parece ser una capacidad de los integrantes de los equipos, los cuales visualizan este aspecto como algo a priori necesario y coherente con la propuesta educativa del equipo y el centro. Capacidad que se construye cotidianamente, independientemente del tiempo de trabajo en el centro y/o la institución, y que no se orienta en la búsqueda de una rigidización de su quehacer en el centro.

*“Yo creo que las disciplinas te aportan una mirada específica en un área específica. Me parece que en los CdN o de cualquier proyecto educativo, requiere de habilidades que no necesariamente las garantizan las profesiones, no? Esa centralidad de decir, “bueno esto es un centro educativo con estas características”. Eso no lo garantiza ninguna disciplina. Sí tiene que haber una orientación clara en la disciplina que sea, con lo educativo y/o con lo comunitario, si no hay, en la disciplina que sea, si no hay algún punto de contacto con lo educativo, con lo comunitario, que habilite por lo menos esa mirada, ahí sí, la mirada específica, pero me parece que no hay una disciplina que vos digas, bueno esta es “LA” disciplina” C1FL*

*“Una cosa que se da, es que si bien se construye la propuesta de trabajo y cada uno tiene su especificidad, hemos ido logrando romper los muros internos y hacia afuera de esa área específica de trabajo. Cada vez más vamos en esa línea, de encontrarse desde distintas disciplinas trabajando juntas, desde el adentro y desde*

*el afuera, encontrándose en el trabajo juntos, pero también en el tema de, construyendo juntos, ir construyendo juntos” C2J*

Esto incluso es señalado como un elemento que revitaliza su estar en el centro y resulta novedoso en relación a sus orígenes disciplinares y sus trayectorias laborales. Nos referimos aquí a la noción de práctica (Silva et al 2017) que orienta nuestra reflexión.

“Esto significa que “el sujeto no obra” sino que asume y “sostiene” la acción implícita en su función. Quien ejerce no es un individuo, sino un sujeto investido en una relación social que pone en práctica actos admisibles, recomendables, esperados (...) La práctica como ejercicio de un oficio implica sostener un hacer que preexiste y también nos trasciende. Ello no es un límite a la toma de decisión, sino que establece un marco organizador de la acción profesional, ya sea en su dimensión visible como en su dimensión reflexiva. Conviven regulación y creación, prescripción e invención.” (Silva et al 2017, pp.2-3)

Con otras palabras, los entrevistados arriban a una misma reflexión, la importancia y potencia de la heterogeneidad disciplinar pero también personal, es reconocida.

*“Yo no trabajé en otro CdN, pero la libertad que hay en C1 para proponer cosas, y hacer que las cosas sucedan, es como súper importante para mí. Aprender con el otro, no sé, un montón de cosas, desde la diferencia, y poder nutrirte con otras disciplinas y construir cosas en común, a nivel también como creativo, es como un lugar bastante inspirador para crear” C2Fa*

Se resalta de esta forma el potencial de “la diferencia” no solo a nivel de acción sino también desde el crecimiento personal posibilitado en lo grupal, así como desde el enriquecimiento que significa identificarse con una institución que estimula este intercambio. A su vez, muchas veces es representada como contradictoria con la formación disciplinar que transitaban y/o transitan, lo que por momentos resulta impactante y desconcertante.

*“Yo creo que el Magisterio a veces se queda con eso ¿no?, y nos dan algunas asignaturas que tienen que ver con lo social, pero nos falta un montón!” C1M*

En la medida que se internaliza como un elemento propio de la práctica, esto amplía el espectro de sus posibilidades y pone en suspenso el juicio de valor del orden del “¿Qué hacer?” en contraposición del “¿Para qué?” y el “¿Para quiénes hacer?”

“El ejercicio de un oficio, que se realiza como una ocupación habitual y que se configura en una relación tensa entre tradición y traición, ya que cumplir una función profesional tiene que ver con algo de lo prescripto que en la actualidad singularmente recreamos.’ (Silva et al 2017, p. 2).

La búsqueda de estos espacios de inserción laboral por parte de personas con perfiles formativos que exceden notoriamente los requerimientos de base, también permite

reflexionar sobre los posicionamientos, sentidos, inquietudes e intereses que los educadores poseen en relación a la temática, los objetivos del programa y el proyecto que desarrolla el centro. En este punto, surge de las propias voces de los educadores una sensibilidad que aflora en los discursos a la hora de narrar sus prácticas, pudiendo visualizarse una dimensión global de las problemáticas y contextos en los que se desarrollan, estableciendo un vínculo con sus prácticas, donde lo afectivo y la dimensión política toman protagonismo.

*“No va por un tema económico ni ahí. Va por un tema de sentirse uno ¿no?, y más en estos trabajos, o sea, sí, claro, trabajas por tener un sueldo, porque es con lo que vivo, pero además te tiene que gustar donde estás porque si no, no” C1M*

*“Una de las cosas que para mí es fundamental, es que si esa persona cree en lo que se está haciendo. Primero, tener en cuenta que acá la razón de ser de C2, son los niños y las familias, no somos los educadores. Y segundo, yo acá tengo que creer en la gente con la cual yo trabajo, si yo no creo que lo que yo hago tiene un sentido, que vale la pena, no puedes trabajar acá, esas son como líneas transversales que son fundamentales” C2R*

*“Fundamentalmente, en creer con la población con la cual trabajamos, eso para mí es sustantivo, si la persona no cree... no sé, por los poros, no sé por dónde, los gurises lo perciben, y lo reciben” C2J*

De esta forma, lo económico no es presentado como excluyente a la hora de la elección laboral, sino que se aprecian otros motivos que fundamentan su presencia allí. Intenciones basadas en posibilidades de transformación “Como alternativa a los efectos de exclusión, se podría subrayar la importancia de la tarea educadora conceptuando como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos” (Nuñez 2003, p.23)

Si bien la diversidad y heterogeneidad formativa transversalizan ambas experiencias, también plantea una interrogante en relación al perfil requerido desde la institución estatal y su aplicación -en la vía de los hechos- por parte de las organizaciones convenientes (OSC). Ambas experiencias cuentan con una trayectoria prolongada en el programa y en el territorio, lo que da cuenta de un camino recorrido en este y muchos sentidos. Puntualmente en este aspecto, parece imperioso rescatar de estas experiencias, sus fundamentos, sus intenciones, sus aprendizajes. Este camino sinuoso puede traducirse en modificaciones orientadas a los objetivos del programa y orientadoras para otras experiencias que transitan por situaciones similares. A priori se puede asumir que las necesidades y posibilidades a la hora de desarrollar las prácticas educativas en estos centros, requieren una mayor especificidad que trasciende las formaciones disciplinares de base estipuladas en los documentos de INAU.



La necesidad de ajustar los perfiles formativos implica también una mejora en las condiciones laborales en todo sentido, aspecto que puede estar incidiendo en la perpetuidad que ha transitado el perfil formativo desde el organismo financiador (Martinis, 2010). Podemos señalar una tensión entre los requerimientos visualizados por quienes ejecutan el programa y los requerimientos básicos visualizados desde el organismo financiador.

El hecho de contar con perfiles formativos mínimos, amplía el espectro de posibilidades a la hora de la conformación de equipos y habilita la incorporación de perfiles e improntas de gran diversidad orientadas al enriquecimiento de recursos, metodologías, contenidos, etc., que tienen un impacto en las prácticas que allí se desarrollan.

Esta amplitud llevada a su máxima expresión puede dar cuenta de esto, pero también representa una fragilidad para la consolidación y permanencia de los educadores en el tiempo. Es que dentro de este dinamismo y proceso planteado, también se integran elementos de inestabilidad y permanencia de los integrantes del equipo. Lo que agrega una complejidad más para la elaboración y profundización de prácticas singulares y colectivas que en cierta medida deben ser adecuadas a esta particularidad. Con la diferencia de que en este aspecto los objetivos educativos no son los que movilizan estos cambios, sino que responden a un escenario de posibilidades y necesidades de la propia coyuntura del programa (Martinis, 2010). Este primer esbozo de las condiciones materiales y simbólicas para llevar adelante las prácticas educativas, acompañará varios de los aspectos mencionados a lo largo del análisis, siendo más desarrollado en el segundo nodo, bajo el punto "Realidad Asumida"

*"En el tiempo que yo estoy, ha costado mucho que los equipos permanezcan, que la rotación de los equipos es "salada" para los niños, para nosotros, para las familias ni que hablar, pero bueno ahí hablas del multi-empleo, de la gente tiene derecho, o sea, qué vas a hacer! Ha habido años de un desgaste muy grande" C1V*

En definitiva, visualizamos que más allá de las funciones y/o formaciones pre-establecidas, la configuración y posicionamiento para educar se asume como una tarea inherente en cuanto se reconoce la posibilidad y la necesidad de generar ese vínculo. La posición por educar, "escapa" al perfil y se materializa en el equipo. Las herramientas que se esgriman para esa posición, se verán interrogadas por un proceso reflexivo propio y colectivo, donde se re-conceptualizan las visualizadas a priori y se complementan con otras -hasta ese momento y situación- no identificadas.

## Sentidos de un otro

Ahora bien, para continuar reflexionando en torno a las prácticas de los educadores, es preciso señalar la orientación de las mismas, es decir, para quién(es) están dirigidas. Esta distinción debe ser comprendida en clave educativa y para ello, es imprescindible pensar en ese otro que da sentido y materialidad a las prácticas que en ese espacio se desarrollan (Antelo, 2005; Nuñez, 2003) Ese “otro”, compone la práctica y la estructura desde una perspectiva educativa, rasgo que la distingue a su vez, de otras prácticas que puedan sucederse en este u otros ámbitos. Las definiciones explícitas e implícitas que se ponen aquí en juego corresponden a concepciones medulares de las prácticas y sitúan al otro como “sujeto de...”.

*“Más allá de que consideremos que determinados contenidos siguen siendo los contenidos válidos, no podemos proponer todos los años, hacer el mismo robot, o plantar tomate, o hacer la misma técnica en plástica, eso nos exige renovar, dentro del marco, pero renovar para la propuesta realmente sea atractiva y que desde lo educativo y desde lo pedagógico tenga un sentido, y que no se transforme en un aguantadero de niñxs, no? Que realmente tenga sentido educativo” C1FL*

Comprender lo que prosigue luego de ese “de”, permite visualizar sentidos, posibilidades y limitaciones a la hora de analizar las prácticas. Para ello, Nuñez (2003), Martinis (2006b; 2010) entre otros, han desarrollado marcos de referencia que aproximan con cierta claridad qué es lo que se pone en juego a la hora de pensar en torno a prácticas y proyectos educativos en general, desde un sentido de la educación transformadora.

*“Yo acá tengo que trabajar y ofrecer lo mejor de mí, para que realmente lo que yo estoy ofreciendo, al menos tenga la intencionalidad y a priori de aportar a ese gurí, a esa familia (...) que mi mundo no es solamente el que circunstancialmente estoy viviendo” C2J*

*“Lo que sabemos que le podemos transmitir de lo académico, sí es importante, pero me parece que si no está el ambiente de alegría, de bienestar, de “nos cuidamos entre todos” no puede haber un ambiente educativo, creo que eso es lo principal. Tiene que estar el ambiente como para empezar a trabajar” C1M*

Las significaciones sobre para quiénes están dirigidas estas prácticas, conciben al sujeto desde diferentes ópticas pero se pueden apreciar algunos rasgos distintivos a tener en cuenta. Por un lado se puede observar cómo persisten discursos singularizados sobre los educandos, donde la generalidad se distingue de la generalización. Esto se aprecia tanto en las consultas directamente orientadas a conocer las características de los niñxs que asisten al centro, como de las instancias de observación, las planificaciones planteadas, así como también de otros elementos subyacentes que se desprenden de las entrevistas realizadas.

*“C2 trabaja mucho con las familias, trabaja adentro del Centro y trabajamos mucho en el Barrio y en las propias casas de las familias, trabajamos, pero también llevando con proyectos y propuestas de trabajo. Donde se involucra al núcleo familiar y eso también fortalece mucho los vínculos, los vínculos intrafamiliares, los vínculos con el Centro, en cómo repercute en los gurises, porque eso también es generador de confianza, no?” C2J*

En este sentido, se visualiza un conocimiento en profundidad de los sujetos, sus familias, sus referencias y su entorno. Esto habilita la elaboración y reflexión de prácticas que mantienen estas particularidades a la hora de llevarlas adelante, sin desconocer lo colectivo e intentando alcanzar objetivos que desafíen las singularidades.

“La educación no formal 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” (Morales 2009, p.25)

En este sentido, la noción de “antidestino” (Nuñez, 2003) y/o sujeto de posibilidades (Martinis, 2006a; 2010) permiten poner en palabras aspectos que atraviesan estos relatos. Es que el conocimiento de los educandos desde un punto de vista amplio, más allá de la especificidad de la práctica puntual, establece una dimensión del “re-conocimiento” (Frigerio, 2005) del otro. Ello, otorga alcances y posibilidades que se entrecruzan constantemente entre lo singular y lo colectivo, que no se agota en el contenido de la práctica sino que hilvana y conecta con la vida y cotidianeidad de los sujetos. Nuevamente, las prácticas resultan situadas para sujetos que comparten espacios, tiempos y características generales, sin desconocer las particularidades, trayectorias y experiencias que allí se despliegan.

“La preocupación por el sujeto conlleva para nosotros una preocupación por el carácter político que lo define, por el espacio público en el que debe tener parte y por las instituciones que, al ofrecerle su hábitat, formándolo, se dejan dar forma por el sujeto” (Frigerio 2005, p.16)

Estos autores (Ubal, 2006; Frigerio, 2005; Martinis, 2010; Nuñez 2003) desde distintos enfoques, otorgan una significativa relevancia a la orientación y comprensión de ese “otro” que conforma las prácticas.

*“Son muchos los aprendizajes que hemos ido sacando, sobre todo para mí el aprendizaje que capaz que como que no es visible, quieras o no, no es como palpable, que se pueda tocar, que no se pueda cuantificar, tiene que ver con esto, la capacidad que tienen los gurises a la hora de proyectarse, construir, imaginarse, generar, ¿no? y es simplemente esta cuestión, muchas veces que es un tema de, simplemente, que el gurí sienta que hay alguien al lado, ¿no?” C2J*

*“Lo que el Club de Niños hace es “hacerlos parte”, hacerlos sentir que son parte de acá. El que venir todos los días a la una, “un beso”, “hola”, “cómo andas?” Desde esos detalles, “pasamos bárbaro,” o “estuvimos más o menos pero vamos arriba!”, desde el contenido en sí, desde todos lados saber que son parte del grupo, que son niños del proyecto C2, entonces...Sentirse parte, creo que desde allí, ellos se sienten parte. No, de hacerle sentir que son parte de las normas, son parte de los derechos, como que todo eso posibilita a que sientan. Que no fue un pasaje, “Pah!, que horrendo y si te veo ni te conozco”, como que queda algo instaurado. Creo que eso es una buena señal y sucede” C2R*

Este fundamento resulta trascendental a la hora de pensar cómo y para quién(es) se desarrollan las prácticas, integrando la dimensión de lo afectivo, tanto del educando como del propio educador. Lo que habilita a pensar en prácticas sentidas y vividas como propias, apropiarse de ellas no es un aspecto menor, ya que se contrapone a la repetición y tradición que perpetúan las acciones en el tiempo de manera “standarizada” y cíclica. (Silva et al, 2017)

*“Nunca un día es igual a otro, exactamente. (...) Nosotros acá, si bien tenemos una estructura, y obviamente hay normas desde C2 se nos da la libertad de hacer diferentes cosas. Tener esa libertad, el que te escuchen del otro lado, y se lleven las ideas a cabo, está bueno, porque si no, no hago nada nuevo. Me quedo acá, qué me voy a estar calentando la cabeza! Está bueno que desde C2 se avale, te den el respaldo” C2Fe*

*“Siempre en función de lo que se va leyendo de lo que va sucediendo, no? En función de las grupalidades, de los intereses...” C1FL*

Es necesario mencionar también que este posicionamiento no parece traducirse en prácticas condescendientes y/o restrictivas en relación a los objetivos y alcances que se pretenden llevar adelante, sino desde una articulación que permite un “relanzamiento al porvenir” (Nuñez, 2003)

*“Sí, y también como más a nivel de, institucional, pero también más a nivel de proyecto, siempre aparece como esta cuestión de mantener como ciertos niveles de exigencia hacia los niños, no? De no promediar para abajo digamos” C1FL*

De esta forma, las prácticas se encuentran orientadas a sujetos singularizados, con nombres propios y que toman en cuenta sus deseos e inquietudes.

“En primer lugar, hay que tener muy presente que nunca hay conocimiento independiente de la situación de cada ser humano en su mundo (...) En consecuencia, siempre estamos en una situación, en un trayecto, siempre que pensamos, que actuamos, que hablamos, estamos en un tiempo y en un espacio, en un contexto.” (Méllich 2006, p.64)

Esto también se hace presente a la hora de plantear sentidos y reflexiones sobre sus prácticas, ya que se configuran significaciones que vinculan las prácticas con los procesos singulares de los sujetos que por ellas transitan.

*“Un niño con cinco, ya con cinco años acá adentro necesitaba como otros desafíos también, entonces en realidad la separación de los tres grupos es más con algunos criterios generales y después con el uno a uno” C1FL*

*“Después el segundo año con otro compañero que trabajaba acá, que era tallerista de Informática, empezamos a ver que los gurises, necesitaban como un espacio de música, entonces nos empezamos a quedar después de horario, generando un grupo con los gurises, con la guitarra, percusión. Presentamos la propuesta y eso se transformó en taller, al año siguiente” C2Fa*

Así como mencionamos el sujeto singularizado como un elemento clave a la hora de orientar sus prácticas, también debemos señalar la frecuencia y significación que se le otorga a lo colectivo. Si se quiere, parecería existir una noción complementaria del sujeto singularizado, reconocido, etc. Lo grupal también compone a sus prácticas, siendo una referencia mencionada por los distintos entrevistados. La noción de sujeto se dinamiza también en la dimensión colectiva, pudiendo visualizar esto como “sujeto colectivo”, por lo que “lo colectivo” se materializa de igual forma que lo singular, y en cierta medida da un marco para pensar lo singular desde lo colectivo. Este diálogo se hace presente en las entrevistas, que traen rápidamente a colación momentos y situaciones con nombres propios y al mismo tiempo lo vinculan con la grupalidad como forma de hacer y pensar las situaciones.

*“Después de que fui mamá, en el 2002, con la crisis del 2002, la crisis era muy dura en el barrio, vi cosas muy tremendas, y yo estaba muy afectada y no sabía cómo iba a seguir. ¡No sabía y no sabía! Y los mismos equipos, los mismos compañeros de tantos años son los que te devuelven una cantidad de cosas. Valoro el trabajo en equipo como nadie, porque justamente si no fuera por eso capaz que renunciaba. Sobre todo porque conoces a las familias de tantos años, que vas viendo las generaciones, es fuerte, ves vida, vidas” C1V*

*“Si bien hay una planificación como base, siempre va mutando por los intereses de ellos, porque a veces, o sea, o uno a veces se da cuenta que está intentando algo que por ahí en ese momento no les interesa. Entonces está bueno parar y decir “bueno, qué es lo que quieren hacer?”, que tenga que ver siempre con el contenido del taller pero también levantando la voz de los gurises y las gurisas para ver lo que les interesa y dentro de eso investigar” C1P*

*“Ahora egresó un gurí, X, que en determinado momento del año anterior nos dimos cuenta que, cada vez que aparecía un evento “significativo”, X se mandaba todas las macanas que podía, y se empezaba a auto boicotear. En un momento nos dimos cuenta que lo único que el gurí estaba buscando era que le dijéramos, “ta, sabes*

*qué, no vas al paseo”. Entonces dijimos ta, esta semana nadie lo rezonga, no le vamos a decir que no participa, le vamos a aguantar la cabeza, va a participar y veremos qué pasa. Y lo hicimos una vez, y X participó y fue genial. Lo hicimos dos veces y X participó, y lo seguimos haciendo durante todo el año pasado. Y ta, y era eso, ese era el momento de aguantarle la cabeza a fulano, se va a mandar cualquiera, nos va a hacer la vida imposible pero era como ese trago amargo que había que pasar para que X pudiera. Y ahí es como eso, los distintos momentos, habrán momentos en lo que habrá que exigir, y habrán momentos en los que hay que aguantar la toma, sabiendo que la estás aguantando con otro objetivo, no es el aguantar por aguantar, es el aguantar porque entiendes ese momento en el marco de un proceso educativo, que requiere el acuerdo del equipo, que requiere cierto diálogo con las familias también, y que requiere mucho nivel de atención, hay que estar muy atento, todos ¿no?” C1L*

## Tiempo en colectivo: Espacios para narrar

Otro elemento significativo refiere a la continua alusión y representación de los espacios de trabajo que planifican y evalúan las acciones a desarrollar de manera singular y colectiva del equipo. Estos espacios se encuentran presentes en ambas instituciones de manera notoria, más allá de lo estipulado por el organismo financiador.

### **Horario de Funcionamiento del Club:**

*Un mínimo de cuatro horas diarias de atención directa a niñxs en el Club, a contra horario escolar dependiendo del turno en que se gestiona.*

*Se realizarán las reuniones de equipo fuera del horario de trabajo; excepcionalmente de no ser viable por razones debidamente fundamentadas se podrá autorizar una hora semanal de reuniones del equipo sin atención de la población. (INAU 2010, p.2)*

Si bien cada experiencia posee características específicas en cuanto a sus formas, alcances y objetivos, se encuentran incorporados en la cotidianeidad de los centros generando una dimensión de lo grupal que no resultó de tan fácil comprensión y visualización para el investigador a priori. Es que la diversidad, frecuencia y actores que engloban cada uno de ellos, tejen una complejidad que atraviesa todos los segmentos del programa, del centro, de los proyectos y de las OSCs en general. Para graficar esto, esbozaré la metodología de cada centro.

## Tiempo en colectivo: Centro 1

Sobre los espacios propuesto por cada educador en el C1, plantean:

*“Después que los gurises se van, de once y media a doce hay un espacio más de registro de los talleristas. Como un pienso de algunas situaciones. Cada taller se registra y eso va a un registro nuestro interno. (...) Es por taller, taller y educador, cada taller tiene su registro, en el cual se evalúa, es una especie de evaluación. Se*

*describe la actividad, la metodología y se hace una evaluación del día, y si hay alguna situación específica de algún niño, o alguna otra cuestión” C1FL*

La metodología de trabajo intenta generar estructuras de funcionamiento transversales al proyecto, generando registros que posteriormente son valorados como insumos longitudinales de los espacios. Estos registros, refieren a un funcionamiento “interno” de la institución, como herramienta de trabajo y para el trabajo. Además este espacio singularizado a la propuesta de cada educador, semanalmente se incorpora una reunión de equipo de una hora y media.

*“Abordamos, desde algunas situaciones particulares de chiquilines, hasta dimensiones más operativas, de agenda, cuestiones más institucionales, de todo, es como el espacio de referencia cotidiano” C1FL*

Las reuniones de equipo se encuentran en todos los proyectos educativos de la Institución 1, por lo que varios integrantes se encuentran en más de un proyecto institucional.

*“Intentamos cuidar a los compañeros integrados, sino participan de la reunión de equipo de acá, participan de la reunión de equipo del CdN M. En esto de que haya algunos marcos institucionales que igual se acerquen a los compañeros, aunque no sea en los dos proyectos específicamente, entonces Na y Mo, que no participan de las reuniones de equipo de acá, sí participan de la reunión de equipo de Maracaná” C1FL*

Esta particularidad de contar con equipos compuestos por integrantes que participan en más de un proyecto, busca tener una coherencia metodológica en tanto el sentido que se le brinda a los espacios colectivos. Se reconocen estos espacios de coordinación como significativos para los proyectos, pero al mismo tiempo no se “ritualiza” su participación en cada uno, ya que esto afecta el trabajo directo con los niños. Por lo que se intenta buscar un equilibrio entre estos espacios y el trabajo directo, señalando una función más abstracta de la reunión de equipo en relación a la rutina semanal *“Que haya algunos marcos institucionales que igual se acerquen a los compañeros, aunque no sea en los dos proyectos específicamente” (C1FL)*. Estos espacios (parte de lo educativo) buscan dar sentido institucional a las prácticas, en mira de configurar identidades colectivas. (Berger y Luckman, 1997)

Por otra parte, la Institución 1 cuenta con varios proyectos educativos en la zona y en otros territorios, orientados a Niños, Niñas y Adolescentes. La mayoría de ellos cuentan con convenios con INAU entre otras financiaciones, por lo que recientemente se realizó una nueva organización institucional. Lo que nuclea a todos estos proyectos en uno de los ejes definidos por la Institución 1: “Infancia y Adolescencia”. Este eje, tiene un espacio de

coordinación cada quince días, donde participan los equipos de coordinación de cada proyecto

*“Bien, Institución 1 tiene una lógica institucional que también sufre sus variaciones a lo largo del tiempo, hace unos doce, trece años que trabajo en Institución 1, y el propio diseño institucional ha ido variando, podríamos tener distintos formatos para comentar, está como en un permanente devenir. El actual, es Institución 1 se organiza en torno a cinco lineamientos estratégicos de contenido (...) la que tiene que ver directamente con Infancia y Adolescencia, es en la que se encuentran los Centros educativos, entre ellos C1” C1C*

Esta dimensión organizativa institucional, cuenta con un referente de lineamiento. En este caso, la referente del eje Infancia y Adolescencia (“C”), al igual que el resto de los entrevistados que han pasado o están en funciones de coordinación tienen esta función a cargo pero también realizan otras. Las funciones en la Institución 1 se encuentran en constante interacción y responden también a la trayectoria institucional que las personas tienen. El dinamismo acompasa lo institucional y aproxima lo singular.

*“Yo trabajo prioritariamente en el eje Infancia y Adolescencia. Otra de las cosas que hemos ido construyendo con el tiempo, es intentar “cruzarlos”, que es una conformación que tenemos hace un año y pico. Es el devenir de la construcción histórica del diseño funcional que se da en la institución, pero no necesariamente hace cinco años había un referente de la línea Infancia y Adolescencia. Hoy ese referente soy yo, en una modalidad que también tiende a cambiar, no necesariamente esto es así por el fin de la vida...Lo digo porque es importante para entender la institución, no necesariamente como referente trabajo en cosas referidas únicamente a la infancia. (...) En el trabajo vamos descubriendo y vamos ratificando que no es posible separar, entonces es que mutamos a líneas estratégicas de trabajo y todas componen áreas, en realidad, como temas. Ninguno de estos ejes de trabajo está disociado, para que eso pueda seguirse construyendo y alimentando, no nos quedamos encerrados en ningún lineamiento, sino que intentamos salir hacia otros (...) Entonces, esa conformación golpea en poder mirar, de una manera general, lo que sucede en Infancia, que no necesariamente implica mirar sólo los proyectos convenio INAU, en este caso. Suceden cosas año a año, que a veces son más cortas, son proyectos más cortos, que dialogan con UNICEF, con el propio INAU, con otras agencias internacionales, o con otras instituciones con las cuales haces alianzas, para presentar a fondos más cortos, que dialogan con Infancia.” C1C*

A los espacios ya mencionados de evaluación, planificación y reflexión, deben sumarse otros espacios que terminan de configurar las prácticas de los equipos:

*“F: Y después hay coordinaciones ampliadas, cada tres o cuatro meses, que son también espacios en los que participan los coordinadores de proyectos, y algunos compañeros, que generalmente tienen presencia en distintos proyectos. Por ejemplo, Mo tiene cuarenta horas en la institución, está en los dos Clubes, en el SOCAT, en el programa de Emprendimientos, o sea, está como en varios programas de la*



*institución y participa de esas reuniones de coordinación ampliadas. En esas instancias, somos como veinte más o menos.*

*L: Y después están los “Institución 1 Todos”, que ahí sí, participamos todos los que trabajamos en la institución, son tres al año, que ya están pautados desde principio de año.*

*F: De hecho, vienen compañeros de Salto. Son tres al año, y en general vienen unos invitados. Hay dinámicas, trabajo en subgrupos, y viene algún invitado como disparador y trabajamos. En general lo que se hace es articular esa temática que se plantea, que se trabaja ese día con las prácticas cotidianas de cada uno en la institución, desde su lugar, más o menos es esa como la intención.” C1FL*

En suma, la Institución 1 presenta un complejo entramado de reuniones entre los educadores, de diversa índole. Estos espacios, no se circunscriben únicamente al programa CdN sino que se ensambla en una lógica institucional que busca una transversalización de los espacios y equipos, en busca de acuerdos y marcos comunes.

A esto debe agregarse los momentos del año, ya que también existen instancias más extensas, puntuales, donde se puede realizar una evaluación retrospectiva de lo trabajado, así como también una mirada prospectiva de planificación.

*“Acá planificamos todos los diciembres un verano, que intentamos que sea distinto al verano anterior, con algunos ejes básicos, la piscina, la playa, pero que sea distinto. Todos los años, aunque sean las mismas áreas, se busca generar algo distinto, porque también la mayoría de los gurises transitan por los clubes durante cinco años, cuatro años, seis años, entonces debe de haber una cuestión de responsabilidad, de renovar los contenidos, más allá de las áreas porque no les podemos estar proponiendo a los gurises, proponerle a los gurises todos los años lo mismo” C1L*

Por último, existen también encuentros entre educadores que llevan adelante proyectos específicos y/o llevan adelante similares áreas en distintos proyectos. De forma sintética, retomaré estos espacios mencionados en el siguiente cuadro.

| <b>Espacio</b>              | <b>Participantes</b>   | <b>Proyectos involucrados</b> | <b>Frecuencia</b>                         |
|-----------------------------|--|-------------------------------|---|
| Registro del Taller         | Educador responsable   | CdN                           | Periódica: 30min al término de la jornada |
| Reunión de Equipo           | Equipo de trabajo de CdN   | CdN                           | Una vez por semana, hora y media.         |
| Coordinación Ampliada       | Integrantes de Institución 1 con inserción en varios proyectos.                  | CdN (2), SOCAT, CJ (2), etc.  | Tres o cuatro veces al año                |
| Eje Infancia y Adolescencia | Equipos de coordinación de los proyectos para esta población y Referente del Eje | CdN (2), CJ (2), CU           | Cada quince días, dos horas               |
| Institución 1 “Todos”       | Todos los miembros de la institución, sin importar cargo                         | Todos los proyectos           | Tres veces al año.                        |

## Tiempo en colectivo: Centro 2

Al igual que lo planteado por el Centro 1, el Centro 2 presenta instancias de trabajo que refieren a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas educativas. “Tenemos una forma de funcionamiento para poder llevar adelante la propuesta, en la cual, nosotros nos reunimos, el equipo genera distintos espacios de trabajo” (C2J).

El C2 posee características particulares en relación al C1, pero se pueden apreciar similitudes en su funcionamiento y forma de organización. Para desarrollar la forma de trabajo del equipo del C2, debemos explicitar dos elementos distintivos de la Institución. Por un lado, el C2 está enmarcado en una Institución que lleva adelante menos cantidad de proyectos en convenio con el Estado, en relación a la Institución 1, y las mismas se encuentran ubicadas en el mismo barrio. En este sentido, estos proyectos son significativamente más recientes que el CdN (por ej. CAIF y CJ). Por otro lado, el C1 cuenta con dos turnos de CdN, lo que refiere a un equipo de trabajo más grande y muchos están circunscriptos a un turno. Esto complejiza la dinámica de generar espacios de encuentro, pero de todas formas los espacios colectivos buscan transversalizar los turnos.

En este sentido, y para esbozar los diferentes espacios tomamos en cuenta los relatos de los propios educadores para comprenderlos.

1. *“Quincenalmente tenemos “reunión diaria”, que en la reunión diaria participa la coordinadora pedagógica, el trabajador social y la psicóloga. Ahí se hace un abordaje integral de aquellas situaciones en la cual, han sido abordadas individualmente de alguna de las áreas, y se necesita una intervención integral”. C2J*

2. *“Después tenemos reuniones generales, donde participa todo el equipo, todos”. C2J*

*“Hay un espacio general, en donde todos los actores adultos que trabajamos dentro de lo pedagógico y no pedagógico nos juntamos, y ahí hacemos reuniones generales de que pasamos información, y bueno se tiran líneas así en general, y después de ese espacio en general” C2R*

3. *“Y después está la reunión del área pedagógica, aquellos que están en la atención directa con los niños y niñas. Los viernes, los maestros y las maestras, disponen una hora y media para planificar” C2J*

*“El espacio pedagógico está integrado por la coordinadora pedagógica, el taller de Artes Visuales o Artes Plásticas, los maestros y maestras, Artes Integradas, Huerta, Música...Queda afuera, lo que es el espacio psicológico, el área social, el área de cocina, el área de servicios, queda afuera de la reunión pero no queda afuera de quizás la propuesta futura” C2R*

Tanto la Reunión General como el Espacio Pedagógico tienen una duración de dos horas y hora y media respectivamente y se realizan de forma consecutiva:

*“Son los viernes después de cinco a nueve y media de la noche, en el caso de los que trabajamos con los niños, en el ámbito pedagógico, y las reuniones generales van de cinco a siete” C2R*

El propósito de estos espacios es referido también como un espacio de cuidado para el equipo y de discusión sobre posicionamientos y miradas más abstractas que el labor diario o rutinario.

*“El generar también estos espacios de discusión, no solamente las reuniones las tenemos acá en el centro, también buscamos tenerlas fuera del Centro, a veces en la casa de algún compañero, compañera. También las hemos tenido, por ejemplo, en algún Club, ¿no? Poder encontrarnos desde otros espacios, desde otros lugares. Cuestiones para cuidar el equipo. Poder encontrarnos desde otros lugares, y con otras propuestas. Nos hemos comunicado con diversas personas, por ej. Con gente que enseñan tango, y donde la propuesta ha sido esa. Nosotros también tenemos que salir sino a veces uno termina convencido que esta es la realidad, y a veces hay que salir y encontrarnos como equipo desde otros lugares, es necesario. Porque lo vivencial no es solamente con las personas que trabajamos, también para nosotros, ¿no?” C2J*

La importancia y significado de los espacios de reflexión, dan cuenta también de un posicionamiento político de sus prácticas y también se incluye lo vincular desde lo humano. Trascender la acción para ligarla a una reflexión que moviliza y cuestiona. Ese movimiento simbólico, también es literal ya que se hace expresa mención al contar con invitados y actividades que promuevan un movimiento en el equipo, incluso corporal.

Por otra parte, también se encuentran otros espacios de coordinación referido a los proyectos anexos al CdN. Si bien este punto será abordado en el segundo capítulo del análisis, para este punto resulta importante señalar que existen otros espacios de coordinación por fuera de los ya mencionados. C2 posee un agrupamiento de estos proyectos que buscan explícitamente llevar adelante el proyecto CdN en otros espacios del barrio, la ciudad, otros departamentos, etc. Bajo el nombre de “C2 Itinerantes”

*“Tenemos reuniones “C2 Itinerantes”, y después se comparten. Yo creo que una de las cosas que nos está faltando, es tener el tiempo de hacerlo, A veces son reuniones medio fugaces: “bueno nos juntamos mañana, no sé qué, cuarenta minutos, pero estaba con la cocina o el otro estaba con una familia con una huerta” Intentamos que haya un tiempo y un espacio para eso, porque no todos trabajamos en el mismo horario, no todos trabajamos los mismos días, entonces a veces nos pasa eso y está la necesidad de que haya eso para poder darle continuidad, porque si no le das continuidad, todo lo que pudiste llegar a hacer hasta acá, te queda en nada, es como si no lo hubieras hecho” C2Fe*

Los espacios de encuentro del equipo, en cualquiera de sus formas planteadas, requieren un tiempo y un espacio que escapen a la jornada laboral predefinida como “habitual”. De todas maneras, estos espacios son sostenidos y generados por la institución y también por los educadores. Pudiéndose visualizar que en ellos encuentran, una significación y aportes para sus prácticas, a pesar incluso de que algunos de ellos se realizan de manera artesanal y no sistematizada. (Sennett, 2008) La necesidad del encuentro para pensar en conjunto, estructura y se incorpora como metodología.

*“Y yo creo que, primero porque el Centro te incita a hacerlo, te invita, cuando se presentan actividades y proyectos de otros compañeros, vos también te sentás a pensar, y bueno qué podría hacer. Entonces esa transformación, esa metamorfosis que se lleva acá adentro, a vos te lleva también a querer hacer y a querer participar, entonces te invita a hacer y a ponerte a buscar actividades, fuera de tu rol. ¡Hemos llegado a hacer cada cosa! y perdés totalmente la vergüenza” C2Fe*

*“Así que yo me siento a gusto, me siento bien, me siento conforme, mi voz es escuchada, respetada y pedida también” C2R*

En suma, y de manera sintética, esta tabla ayudará a comprender los espacios que han sido mencionados.

| <b>Espacios</b>    | <b>Participantes</b>  | <b>Frecuencia</b>              |
|--------------------|---|--------------------------------|
| Reunión General    | Todos los trabajadores del Centro   | Semanal, dos horas de duración |
| Espacio Pedagógico | <i>Coordinadora pedagógica, Artes Plásticas, Maestros y maestras, Artes Integradas, Huerta, Música</i>  | Semanal, una hora y media      |
| “Reunión Diaria”   | <i>Coordinadora pedagógica, Trabajador Social y Psicóloga</i>   | Quincenalmente                 |
| “C2 Itinerantes”   | Referentes de los proyectos que tienen como propósito desarrollarse en otros espacios por fuera del CdN | No pre-establecido             |

Nuevamente, debemos precisar que estas instancias planteadas son aquellas más mencionadas por los entrevistados. De todas formas, los educadores refieren a otras que resultan más esporádicas, menos estructuradas y/o más puntuales que también componen sus prácticas.

## Tiempo en colectivo: 1 + 1 = 3

Los educadores dan cuenta que el trabajo educativo se encuentra en constante diálogo con espacios de reflexión de los mismos, y éstos presentan una referencia identitaria a la hora de poner en palabras sus funciones en el centro. Estos espacios parecen componerse por diversas razones, donde el principal componente resulta metodológico, pero al mismo tiempo opera explícitamente como espacios de cuidado y referenciado para un trabajo con sentido colectivo e institucional.

*“Por suerte, acá en este Club de Niñxs, con el apoyo de docentes, profesionales y de coordinación general, de antes y hasta ahora, gracias a ellos... De las cosas positivas marcártelas, de las cosas negativas, aspectos a mejorar, y hay que estudiar, y hay que meterse y hay que empaparse, de esas dos puntas, y con el compromiso del equipo de siempre de estar, y de acompañar... Desde allí, desde lo que son reuniones de equipo, en donde se pueden abordar este tipo de cosas, y bueno, espacios donde uno realmente puede decir y escuchar” C2R*

*“Siempre enriquece mucho y de ahí el trabajo con los equipos ¿no? Uno sólo haciendo todo esto, no haría demasiado, entonces a mí todo lo que fue trabajo en equipo me enriqueció mucho” C1V*

*“Es como una elección constante donde es fundamental el grupo, o sea, el equipo de acá, me siento re cómodo y siempre sentí eso de que podía explorar, o sea, que era libre de, no tenía ninguna línea de “hasta acá podés ir”, sino que las propuestas que he traído siempre son aceptadas, entonces está bueno porque te permite crecer más en ese sentido e ir explorando más cosas” C1P*

*“Y acá es cómo como un trabajo más en equipo, donde hay distintas miradas, donde también te están mirando a vos y podés con otros compañeros, yo creo que es muy rico el trabajo, ¿no? Me siento sumamente cómoda, no es menor, hace quince años que estoy trabajando, y vas como construyendo ¿no? Quince años se van construyendo, vamos construyendo entre todos, y a mí me parece que eso es sumamente interesante. La visión de los compañeros de otras disciplinas, como me va oxigenando también” C1M*

La fragilidad emerge como condición, no solo de la población con la que se trabaja, el entorno donde el proyecto está inserto, sino que también en los propios educadores. Estos espacios parecen reafirmar esa “elección constante”, oficiando de lazos que contienen y protegen las singularidades: el equipo convoca a permanecer. Al mismo tiempo, ese equipo y estos espacios habilitan un arribo y recepción de los “nuevos integrantes”, transmitiendo y acompañando, como forma de aprendizaje para habitar espacios que presentan aspectos potentes en lo colectivo, pero también se saben frágiles aisladamente. Lo colectivo se convierte en espacios de transmisión. “La transmisión es, para el individuo, el deseo de vivir

que aleja la muerte y permite sobreponerse a ella en el porvenir (...) carácter indispensable del intento de transmisión, sin el cual no hay lazo social ni sujeto” (Frigerio 2005, p.17)

En relación a los espacios de reflexión enfocados en la práctica educativa, continúa la línea de los puntos anteriores, permitiendo dar cuenta de una sistematicidad en el proceso educativo que no se reduce únicamente en la acción propiamente dicha.

“El sentido de la acción presente se configura por anticipado. Un acto concluido tiene sentido de un modo retrospectivo. (...) El sentido de las acciones “en el acto”, se configura por su relación con el propósito. El acto concluido (...) puede compararse con otros actos”. (Berger y Luckmann 1997, p.33)

La noción de circularidad y los aportes teóricos de Freire (1997) en este sentido, posibilitan graficar un proceso que configura espacios para diseñar, ajustar, evaluar y reflexionar.

“Es central la reflexión crítica sobre nuestra práctica. Estamos aludiendo aquí al concepto de praxis. Reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis”. (Freire 1997, p.41)

Podemos afirmar entonces, que aquí la práctica no es tal, sin la presencia de espacios donde la teoría y reflexión se pongan en juego, sin perder de vista lo humano, lo afectivo, lo político, lo (inter)subjetivo. Nos referimos a espacios definidos en tiempos concretos de la semana, el mes y el año, los cuales son incorporados y sentidos por los educadores como orientadores para sus prácticas

*“Entonces en estos espacios lo que se busca de alguna manera de estas reuniones, reunión a reunión, es ir definiendo los contenidos, los acuerdos. Porque lo que buscamos con esta mecánica es...tiene que haber una coherencia pedagógica, pensando en el niño (...) en estos espacios de reuniones, buscamos generar que haya una coherencia en la intervención, que tanto la familia, como los niños, como la comunidad, sientan que tiene una coherencia” C2J*

De igual forma, no se agotan en momentos estancos sino que en mayor o menor medida se incorporan como metodología de trabajo en el día a día como forma de direccionar y configurar las prácticas. Ya sea presencialmente y/o simbólicamente, puesto que se visualiza esa influencia incluso en las prácticas más específicas del educador. La referencia y alusión de otros educadores como colectivo permite y habilita una planificación que busca constantemente puntos de contactos con otros compañeros y espacios, incluso con otros fuera del centro y/o fuera de la institución.

*“En realidad, toda el área de tecnología de ambos centros, (C1, CdN M, CJ) nos juntamos y este año trabajamos a raíz de ese proyecto, lo planificábamos juntos Todos los miércoles nos juntábamos los tres centros y dábamos talleres en común que después replicábamos con otros, yendo con algunos de los niños o adolescentes, íbamos a otros centros y replicábamos los talleres que habíamos*

*hecho, poniendo a los niñxs y adolescentes en el lugar de transmitir el conocimiento a los otros niñxs, estaba bueno lo que se generaba. No era solo yo sino que estábamos con Va y con E.” C1P*

Si bien esto intenta operativizarse de manera procesual (planificación, actividades evaluación), incorpora elementos coyunturales y propios de la espontaneidad y/o imprevisibilidad. Teniendo en cuenta momentos y situaciones que emergen del día a día, como elementos a considerar y que afectan la planificación inicial, teniendo presentes a los sujetos destinatarios de las prácticas. Esta afectación debe ser comprendida de manera diversa, donde por un extremo puede dinamitar lo pensado por no ajustarse al “aquí y ahora” presente y por el otro, puede otorgar una potencia y/o profundidad no prevista. “Es en los resultados no buscados ni sabidos donde el encuentro que supone la (incalculable) experiencia educativa tiene lugar” (Antelo 2005, p.181)

*“En C1 decís “macramé” y ya agarran un tablero y empiezan. Porque surgió de un verano y quedaron como locos, yo no sabía hacerlo y ellos me enseñaron a mí. Y fue divino, porque un campamento que nos fuimos a Salto, tenían tres minutos libres, y fue con adolescentes de la CJ. Esto también es lindo de contar, porque esto de pasar por todos los espacios enriquece muchísimo porque yo creo que si nos encontramos todos y ponemos tableros, hay cien personas haciendo macramé, por ejemplo, porque en todos fui replicando esto de “el gusto por”, yo no sabía esa técnica, entonces en la medida que me iban enseñando, fui enseñando a los demás, entonces claro, ahora todos los chiquilines y todos los adolescentes manejan esa técnica, entonces cuando hay un campamento, lo primero que dicen es “hoy hacemos pulseras!” y es por el macramé, entonces eso también está bueno de esta “circulada” por los centros, eso me parece que enriqueció mucho, y lo aprendí de ellos, uno que sabía y otro que le habían enseñado en el Liceo y un poco de tutoriales y no sé qué. Ahora... es divino, además los chiquilines te dicen “yo quiero hacer el punto siete, yo quiero hacer el punto chato”, ¡Le inventaron nombres!” C1V*

Este amplio espectro configura un escenario que está en constante movimiento pero al mismo tiempo, sirve de insumo para contemplar deseos, situaciones y vivencias que buscan ser reflexionadas y trabajadas desde lo educativo/colectivo.

“La esencia del educador no se basa en la pericia técnica. Lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica. El tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación. Somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios” (Mélích 2006, p.34)

La incertidumbre y el registro de “lo imprevisible” (Antelo, 2005) pueden encontrarse como elementos que “amenazan” las prácticas educativas, pero la posibilidad de poner en palabras y reflexionar con otros por fuera de la acción directa parece mitigar estos efectos. Lo que da cuenta de una significación contenida a través de espacios de intercambio.

“Puesto que la mayoría de los problemas a los que se ve enfrentado el individuo afloran a la vez en la vida de otras personas, las soluciones a esos problemas no son solo subjetivamente sino que también intersubjetivamente relevantes. Los problemas afloran a la vez de la acción social interactiva, de modo que las soluciones deben encontrarse también en común”. (Berger y Luckmann 1997, p.35)

Si bien la incertidumbre es presentada como una constante, que se complejiza aún más por contextos de vulnerabilidad y precariedad en diversos sentidos, la multiplicidad de espacios para el intercambio y reflexión parece dar cuenta de una forma de trabajo que se relaciona con los alcances y posibilidades de las prácticas. Estos espacios son reclamados por los educadores, incluso en momentos y lugares que no se encuentran “dentro” de sus jornadas laborales.

Estos espacios otorgan otros sentidos posibles, habilitan una decodificación de los acontecimientos con un tiempo distanciado del mero “hacer por hacer”, y realizarlo en conjunto habilita interpretaciones e intenciones diversas, todas posibles. Dan cuenta de un marco que acompaña, tranquiliza, orienta. “Los seres humanos, los hijos del tiempo, necesitan inventarse artefactos simbólicos para dominar provisionalmente la contingencia. Es decir, los hijos del tiempo, mediante el incesante trabajo del símbolo, “reducen” la contingencia e inventan sentidos provisionales de sus vidas” (Mélích 2006, p.82)

Sin dudas, un rasgo distintivo de estas prácticas puede sintetizarse en la necesidad de incorporar y aceptar un “encuadre móvil” (Nebot, 2004) donde se visualice la planificación, ejecución y evaluación como proceso que se encontrará atravesado por la coyuntura y dinamismo de la propuesta. Comprendiendo que la finalidad última de la práctica refiere a los sentidos que se le otorgan, más allá del contenido específico. Esta preocupación subyace los discursos de los entrevistados, donde la constante reflexión sobre lo acontecido y re-planificación de la propuesta pareciera ir de la mano, acompañando y potenciando el acto educativo. No como obstáculo, sino como posibilidad de generar prácticas situadas, ancladas a un presente, a un contexto, a una comunidad, a un sujeto

*“Creo que el maestro, maestra, cuando no ha trabajado en otros espacios de ENF, que viene de como del palo de la escuela, o que ha trabajado solamente a nivel aula-escuela, tiene que de-construir un montón de cosas y correrse de este lugar de vínculo maestro – aula, niño, niña sentado, y eso es lo que siento que más cuesta. De hecho, ha pasado que hay maestros que no pueden encontrarse cómodos desde ese otro lugar, sin esta cosa que me parece que existe en Magisterio de cumplir con determinadas cosas, porque la institución te lo demanda. Que acá no pasa tan así, entonces significa un reacomodar cosas para poder hacerlas. Me acuerdo de un maestro que decía eso, “yo no sé cómo”, y a mí me costaba entender lo que él planteaba. “no puedo, no sé cómo hacer para trabajar esto”, O sea, un tema, por ejemplo que era la cultura India, ponelo. Sin esta estructura del cuaderno, el pizarrón, la unidad temática, bueno copiemos, ¿no? Y que eso también genera angustia, entonces me parece que eso es como lo más difícil, pero también ha*



*pasado que se encuentran más cómodos en este lugar y se adaptan fácilmente”*  
C2Fa

*“Nunca es un criterio único, y de hecho estamos llenos de excepciones para casi todos los criterios que nos fijamos (risas)”* C1FL

## La Cinta de Moebius



*“La banda, cinta o anillo de Moebius es una superficie con una sola cara y un solo borde. Tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable. Fue descubierta por los matemáticos alemanes August Ferdinand Moebius y Johann Benedict Listing (cada uno por su lado) en 1858. Si se coloreara la superficie de una cinta de Moebius, empezando por*

*la cara “exterior”, al final quedaría coloreada toda la cinta; esto muestra que sólo posee una cara, y no tiene sentido hablar de cara interior y cara exterior (...) La banda de Moebius es una de las figuras más estudiadas por Lacan dentro de su topología. Ilustra el modo en que el psicoanálisis problematiza oposiciones binarias como interno/externo, amor/odio, significante/significado, verdad/apariencia. Los términos de estas oposiciones suelen ser presentados como radicalmente distintos, pero Lacan prefiere entenderlos en función de la topología de la banda de Moebius: así, los términos opuestos no son vistos como discretos (separados) sino como continuos”* (Frigerio 2005, pp. 11-12)

Este objeto sirve como elemento de reflexión para abordar otras dimensiones de la práctica educativa. La banda de Moebius, ha servido como metáfora de diversos temas, incluido el campo educativo. Por ejemplo, la autora argentina Graciela Frigerio, nomina así un capítulo del libro “Educar: ese acto político” (Frigerio y Diker, 2005). La intención de este punto, es continuar con dicha imagen utilizada por Frigerio y explorar otras posibilidades. Esta vez, para enfocarnos en la práctica educativa extraescolar.

Al momento de caracterizar la diversidad de prácticas relatadas por los entrevistados, resulta pertinente precisar sobre el espacio y contexto dónde se desarrollan. A diferencia de lo que se podría anticipar en relación a centros educativos, en ambas experiencias, las prácticas educativas se suceden tanto “dentro” del centro, como “fuera” del mismo. La frontera y límites del acto educativo no pareciera ser el espacio físico donde se ubica el centro, ya que los diferentes entrevistados dan cuenta de la capacidad e intención de sostener prácticas “más allá del centro”.

*“Esta cuestión de salir, viste, pero no es que lo hagamos por un deber, porque tenemos que devolverle a la sociedad, ¿no? no es esa perspectiva, de salir y donde también, bueno no, salimos, y salimos a ofrecer lo que tenemos, y eso yo creo que es un tema que revaloriza mucho, reafirma el tema de la personalidad, del creer en uno mismo, de la autoestima, te hace más seguro como persona, ¿no?” C2J*

La utilización del término “más allá” refleja específicamente este propósito de trascender los muros que delimitan la institución a la hora de establecer la práctica educativa pero al mismo tiempo, resulta lo suficientemente genérico a la hora de señalar espacios y/o distancias. Ya que ese “más allá” puede ser lo suficientemente lejano como para suceder en otro barrio, otro municipio e incluso otro departamento.

*“Yo tengo un taller de cerámica con mi esposo, hace veinte años, y todo lo pude como entrelazar y eso es lo que a mí me parece que está buenísimo. Porque tengo un taller donde los chiquilines les encanta ir. Si pueden ir al taller, vamos para el taller... Van al taller, se trasladan todos para el taller y tienen sus talleres en Ciudad Vieja. Ahora justo el proyecto CU están pidiendo, y vamos, o sea, es como que todo lo que puedo transmitir entre la cerámica que hago desde que soy una niña, a la parte expresiva, a los acompañamientos, todo se me volvió, así como un entramado interesante de trabajo” C1V*

*“Siempre te encuentras con alguien, sí. Y bueno, acá en el C2, continuamente con ellos, o que te vienen a preguntar algo, te vienen a preguntar una receta, o “mi mamá quiere hacer tal cosa”, Mismo las familias vienen, “mi hijo en mi casa no come zapallito, pero acá los come, ¿cómo los haces vos?”. Este, entonces todo eso sí, que al principio me fue muy difícil, muy difícil ¿no? Me costó el tema de abrirme al barrio, porque te puede decir J que los primeros días me faltaban los parches, tipo los caballos, ¿no? Yo venía así, y no daba ni bola a nada” C2Fe*

Pero también puede ser lo suficientemente próximo como para indicar una cuadra, un terreno vecino, el jardín del centro o incluso dentro del propio establecimiento.

*“Se hicieron varios talleres, primero talleres como más teóricos de ver cómo es el sonido, cómo se mide, las unidades, todo eso. Después talleres de sensibilización de los sonidos, taller de construcción de sensores de micrófonos y ahora lo último que hicimos, la semana pasada no, la otra, fue salir a distintos puntos de Montevideo a grabar solo eso, a grabar sonidos. Y con eso ahora vamos a armar un dispositivo que vos puedas ver imágenes y puedas cambiar el paisaje sonoro a esas imágenes. Con los sonidos que se fueron grabando y algunos otros, vos puedas construir tu paisaje sonoro a partir de los sonidos que tengas y también armar un mapa digital de sonidos, de donde los grabamos” C1P*

Es que en definitiva, en materia de práctica educativa, el trabajo no solo se da en un espacio delimitado y destinado para tal fin. Es la práctica, el contenido, la metodología, la situación, la coyuntura, las actividades relacionadas, el clima, las presencias, las ausencias, las limitaciones edilicias, y un largo etcétera, los que van a incidir en dónde sucederán los

hechos. Al igual que la banda de Moebius, el distinguir un adentro y afuera, en estas experiencias resultaría artificial y reduccionista, ya que el espacio físico no delimita la práctica e incluso se pueden señalar prácticas que estando “dentro” del CdN por su orientación, su pensar, su sentir, etc. provienen del “afuera” y viceversa.

*“Por ejemplo, en el taller de Ambiente, que se trabaja sobre el ecosistema inmediato, hay todo un trabajo, hacia la cañada, que se genera como una cuestión más dialéctica con el barrio, la pertenencia, lo comunitario, que desde el propio contenido se potencia y se retroalimenta con el propio, o la comunidad. O los murales en el marco de Arte, ¿no? Se han desarrollado una serie de murales en el barrio, entonces como que también está esto de la apropiación también del contenido en el barrio, ¿no?” C1FL*

El escenario educativo en estos casos, se encuentra en constante movimiento, dinamismo y flexibilidad. Lo que para algunos puede ser “dentro” para otros puede ser “fuera” y viceversa, por eso la invitación es a pensarlo como escenarios interconectados y permeables del entorno.

Incluso, el conjunto de experiencias que efectivamente se desarrollan en el “afuera”, son sentidas y vividas no como prácticas aisladas, puntuales y en definitiva, excepcionales. Por el contrario, se plantean con naturalidad y en muchas situaciones, surgen de la espontaneidad o vínculo con actores externos al centro, las cuales, luego se cristalizan en el tiempo.

*“L: Hemos tenido que buscar otros formatos y otras dinámicas distintas, después de insistir muchos años en tener la huerta acá. Llegamos a la conclusión de que era inviable tener la huerta acá porque era vandalizada sistemáticamente, por animales y humanos, y eso nos llevó también a darle otro marco un poco más amplio y la vinculación con la cañada. En un momento íbamos a las casas de los chiquilines, el taller sucedía en las casas de los chiquilines, y se instalaban huertas. Pequeñas huertas, en las casas de aquellas familias que tenían cajoncito mínimo para poder plantar y que tenían el interés. Entonces, hay como un interés de leer lo que va pasando y no quedarnos atados a esto: “tiene que haber taller de huerta entonces seguimos plantando los zapallos, para que vengan los caballos y nos coman los zapallos, sistemáticamente porque tenemos que tener taller de huerta”, ¿no? Sino es taller de huerta y en el marco del Ambiente podemos incluir otras dimensiones, la cañada, el avistamiento de aves, ¡Mejor! Ahora el taller de huerta está sucediendo en CJ, porque había un interés de volver a huerta y la huerta de CJ está resguardada, está en el patio de una casa y tiene otra dinámica... Bueno, ahora volvimos al taller de huerta.*

*F: Sí, yo ahí quería... esto, del ejemplo de la huerta... No es que fuimos a las casas porque se vandalizó la huerta, sino porque hay una intención de laburar con las familias, una intención de laburar a nivel comunitario la cañada” C1FL*

Estas prácticas “externas”, poseen un anclaje y orientación desde el centro, de hecho, en más de un relato, los educadores narran experiencias y metodologías que en primera

instancia se suceden en el centro, para luego, posteriormente, trascender este espacio y retornar al mismo. Esa trascendencia, hace que la vinculación con el entorno resulte cotidiana y transversal.

“Tratar de conocer la realidad en la que viven los alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben” (Freire 2009, p. 101)

Si bien, el espacio físico compone un indicador significativo, podemos visualizar la relevancia y significación que posee el entorno y sus circunstancias a la hora de configurar las prácticas. El relacionamiento y conexión con el medio se puede visualizar como elemento que encuadra la práctica educativa de manera constante. “En primer lugar, hay que tener muy presente que nunca hay conocimiento independiente de la situación de cada ser humano en su mundo. (...) no hay texto sin contexto. (...) En consecuencia, siempre estamos en una situación” (Mélích 2006, p.64) El entorno, no solo es decodificado en temáticas para trabajar sino que también es configurado como medio para desplegar la práctica educativa. “La especificidad de cada contexto de aprendizaje incide sobre la constitución subjetiva de los sujetos que los transitan y participan en ellos” (Grippe, Scavino, Arrúe 2011, p.131) En este sentido, la disposición y lineamiento para que esto suceda, resulta una característica del educador individual pero también del equipo en su conjunto.

El niño que asiste a estos CdN, transitará a lo largo del día por diferentes espacios, incluso dentro del propio centro, permitiendo enmarcar y configurar diferentes experiencias educativas, las cuales se desarrollan con su influencia e impronta. Trascender y vincular los espacios de aprendizajes como algo más diverso y distinto que un lugar determinado y estático, producirá entre otras cosas, efectos en relación al aprendizaje, su significación y el relacionamiento de éstos con el entorno, en definitiva con su entorno.

*“Este proyecto, empezó a suceder acá en C2, y las posibilidades de traslado eran bastante locales, digamos. No sé, a la Intendencia, después íbamos al Centro, o a alguna escuela por acá. Cuando toma vínculo la Facultad de Psicología, a través de un proyecto de extensión, con G (docente) empezamos a pensar la posibilidad de hacer una red de Susurradores a nivel Uruguay. Un poco ambicioso, ¡pero ta! A partir de este presupuesto que brindaba la Universidad, empezamos a generar vínculos con otras instituciones educativas del interior, o sea, escuelas y Club de Niños. Logramos ir a Salto, a San José, fuimos a Canelones, a Facultad de Psicología varias veces. La idea es poder multiplicar esta experiencia. O sea, vamos con esta propuesta, los gurises susurran en la escuela, le cuentan a los niños y niñas qué es lo que hacen, llevamos susurradores, intervenimos esos susurradores, les dejamos algunos, hacemos una dinámica para que ellos puedan escribir. Y esos susurradores y esos poemas quedan ahí para que la escuela o el Club de Niños retome esta propuesta y lo pueda seguir replicando” C2Fa*

La práctica situada articula e integra el entorno para dar sentidos a lo educativo desde el vínculo con el entorno. Configurar el mundo cotidiano para comprenderlo como un elemento cognoscible, para reconocerlo y reflexionarlo, para construir realidades.

“Las diferencias en el desarrollo cognitivo surgen en los sujetos a partir de su participación en contextos específicos y que la escolarización es un tipo de experiencia más, al igual que las experiencias de las que participan los sujetos en sus contextos de vida cotidiana. Cada una de ellas guiadas por patrones culturales particulares y que requieren de procedimientos y contenidos locales. Así, tanto el contexto escolar como otros contextos de vida cotidiana, producen desarrollos cognitivos diferenciales” (Grippio, Scavino y Arrúe, 2011, p.141)

Para volver visible lo que muchas veces invisibilizamos, educandos, educadores, familias, vecinos, comunidad. Trabajar en y con el contexto se torna una forma habitual y necesaria para desplegar prácticas educativas. En definitiva, las prácticas se desarrollan sobre *“Mundos invisibles. Mundos que crean mundos”* (Título del lineamiento de trabajo (2018) del C2)

## Finales Sentidos, Caminos recorridos

Para el cierre del capítulo, resulta oportuno realizar algunas reflexiones sobre cómo las distintas prácticas educativas configuran sentidos que producen sujetos. Intentamos, entonces, pensar los sentidos implícitos que se ponen en juego a la hora de construir subjetividad. El vínculo que estas prácticas establecen, en el marco de un vínculo educativo, permiten resaltar la importancia de un otro. “Para que haya educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad” (Antelo 2005, p.173). Nos enfocaremos ahora a pensar cómo esto se pone de manifiesto en las prácticas y la construcción de subjetividad sujeto se pueden delinear, a partir de las mismas.

“Los estratos más simples del sentido pueden crearse en la experiencia subjetiva de un persona. Los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. El individuo puede hacer complicadas conexiones lógicas e iniciar y controlar secuencias diferenciadas de acción, sólo si él o ella es capaz de hacer uso del acervo de experiencia disponible en el contexto social”. (Berger y Luckmann, 1997, p. 34)

Existe un reconocimiento y esfuerzo por relacionar los contenidos educativos al contexto en el cual se encuentran insertos, como elemento que configura y habilita otros sentidos posibles. Podemos ver aquí el esfuerzo que se realiza para resaltar aprendizajes contextualizados o situados, sujetos a un tiempo y un espacio determinado, provisorio,

único. La abstracción de los contenidos se diluye a la hora de establecer prácticas que aproximan nuevos contenidos, “nuevos mundos”. Hacer que el mundo nos diga algo (Larrosa, 2009) para hilvanar subjetividades y contextos, que se vuelvan textos, descifrables, cognoscibles, comprensibles, compartidos.

*“Recuerdo el caso de un niño, que ya no sabíamos cómo encararlo, porque no descubríamos nada que le interesara, ningún centro de interés y todas las propuestas que se presentaban no eran del agrado, entonces no te permitía desarrollar una actividad con todo el grupo, ¿no? Conductas disruptivas, y estábamos con los brazos ya rendidos. No sabíamos cómo abordarlo. Y un día estamos en tiempo libre escuchando el sonido de un ave: “ese es un Cardenal”, y nosotros “y ¿cómo sabes que es un Cardenal? “Por el canto, hace ta, ta, ta, ta” “¿Y vos conoces?” “Sí, mira y aquel, el que está allá es tal, por el plumaje, mira como tiene la cola y eso” Y ahí decís ¡pah! Sabía los cantos, sabía las formas, sabía hasta las formas de los pies. Entonces como que ahí empezamos a investigar, bueno y por qué será la forma esta de los pies, viste que son distintas, sí, porque será, vamos a ver, y como que ahí hicimos ¡clic! Yo de ornitología nada, pero descubrí eso y a partir de eso posibilitas que se mueva algo, y pasas de un botija que andaba con una honda, a alguien que se quitó la honda... Pasar de ver a ese niño como “el disruptivo”, al que me está enseñando sobre pájaros, y tener otro tipo de relacionamiento. A ver a otro tipo de formas de verlo” C2R*

Para, de esa manera, descubrir nuevos mundos. Situar al sujeto y a las prácticas, en definitiva refiere un acto de reconocimiento (Frigerio y Diker, 2005) que establece un vínculo donde el otro representa un sujeto de posibilidad (Martinis, 2010). Sujeto de posibilidades múltiples, sujeto de posibilidades otras. Distintas a las que sin su presencia, allí se desplegarían, distintas a las que ese sujeto despliega en otros espacios, en otros lugares, con “otros otros”. “Se trata de trascender lo dado, lo que hay, para poner a disposición lo extraño, lo exótico, lo improcedente; aquello que es derecho de todos y no privilegio de algunos” (Martinis 2006a, p.268)

*“En realidad, tratamos de que no sea lo que aprenden en lo formal. Si te digo hoy qué vienen a aprender, vienen a aprender lo que tiene que ver con tecnologías aplicadas, con el cuidado del ambiente, pero también a socializar, a cuidar al otro, a pensar en el otro, a reflexionar, y después está la otra pata que es un poquito más el seguimiento de cada uno de ellos con lo que tiene que ver con la escuela, que es para lo que muchas veces lo anotan las familias ¿no? “para que lo ayuden a la escuela”; y en realidad a veces, los gurises están necesitando otras cosas, para ayudar que ellos puedan superar eso, la escuela, y creo que bueno, nosotros estamos convencidos que acá se los podemos brindar, o por lo menos podemos estar acercándoles esas herramientas. Que confíen más en ellos mismos ¿no? A veces los gurises que llegan acá es eso lo que les falta, más confianza, y es “no me sale la división” y “yo no sé hacer esto” y “yo me porto mal” y en realidad acá es “tenés pila de potencial” y si no brillas por acá vas a brillar por allá no? Si no es el arte, es la tecnología aplicada y si no es eso... siempre vamos a encontrar por dónde y ellos mismos van viendo que pueden brillar en algo ¿no? Y es eso, las inteligencias*

*nosotros creemos que son múltiples y todos los gurises, todas las personas podemos tener algo donde podemos brillar, y yo creo que cada uno de ellos lo va encontrando acá, por eso en realidad las propuestas son como bien múltiples” C1M*

La incertidumbre y lo incalculable (Antelo, 2005) del acto educativo se torna medio y fin para desarrollar las prácticas de esta forma. Una incertidumbre que por momentos es aceptada e incorporada pero que al mismo tiempo se entremezcla con la vulnerabilidad de los territorios y sujetos que lo habitan. Esa vulnerabilidad que afecta, moviliza y conmueve, que también posiciona, enoja y emociona.

“Necesitamos interpretar y reinterpretar “el mundo”, con un tipo de lenguaje que incluya, además de conceptos, metáforas, signos, símbolos, miradas, gestos, silencios, formas que expresen lo que sentimos, lo que pensamos, lo que somos. (...) algo es valioso, más por la emoción que nos provoca, que por las razones lógicas que puede ofrecer. (...) educar es cuidar del otro, hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo.” (Mélích 2006, 105)

Las experiencias significativas (Larrosa, 2009; Contreras y Pérez Lara, 2010) que relatan los educadores, así lo plantean, siendo un motor de emociones que pasan por ellos para volver a cambiar percepciones, pensamientos y emociones.

“El espacio del vínculo es un espacio de cuidado del otro y, a la vez, de exigencia. El cuidado tiene que ver con la asistencia y la acogida, con el recibimiento del otro y con una preocupación por las condiciones materiales y simbólicas desde las cuales está siendo parte de la relación educativa”. (Martinis 2006a, pp.268-269)

El anti-destino (Nuñez, 2003) se hace cuerpo en los relatos y prácticas, configurando para sí y para otros, la convicción de “creer que se puede”, “creer en lo que estamos haciendo” (C2J). La transformación de los escenarios donde transcurren vidas, familias, comunidades que indignan a los educadores que aún no se acostumbran. Las prácticas buscan generar encuentros. Se piensa el encuentro, se trabaja para el encuentro, se reflexiona sobre el encuentro. “La praxis engloba un proceso dinámico en el cual teoría y práctica, reflexión y acción son dimensiones de único movimiento” (Ubal 2006, p.125)

Pensar el encuentro, es en definitiva, pensar en el otro, “bien-venir” al otro, querer lo mejor para el otro. Porque si es lo mejor para el otro, es lo mejor para mí (y de mí). La palabra, el cuerpo, los afectos así se direccionan, así se disponen. Las prácticas, resultan ser prácticas con sentidos y sentidas, son prácticas que conmueven y movilizan. Para ambos lados, para otros lado, para todos lados.

*“Entonces, si yo tengo para recibir, o sea, todos tenemos para recibir, y también todos tenemos para dar. Yo creo que en esta cuestión, como persona nos dignifica, pero más que dignificarnos es, somos personas que tenemos para recibir pero también está buenísimo ofrecer y dar, ¿no? Estamos trabajando mucho desde esa*

*perspectiva, en la cual los gurises se encuentren y las familias se encuentren, ¿no?  
C2J*

Esos encuentros son espacios temporales y simbólicos de referencias, de relacionamiento, de re-conocimientos que amplían el espectro de posibilidades y promueven nuevos sentidos (provisorios) de interpretación de los acontecimientos. Encuentros que se traducen en vínculos narrados. “Desde el momento en el que hay palabra simbólica hay palabra múltiple. El símbolo nunca es “uno”, siempre es, como mínimo “dos”. Dicho de otra forma, en el símbolo está presente en todo momento la alteridad”. (Mélích 2006, p.90)



# Segundo Nodo: “La educación des-ubicada de la escuela”

## Sentidos de CdN

### Génesis

En primera instancia, es necesario mencionar que ambas experiencias cuentan con una trayectoria en el territorio de más de veinte años. Esta particularidad, busca reconocer un camino recorrido a lo largo del tiempo (y en territorio) e indagar sobre los procesos que se desarrollan a partir de ello. Por otra parte, ambas experiencias no se originan a raíz del convenio del programa con INAU, ya que las actividades y acciones del centro la anteceden. Este elemento nos resulta significativo ya que la génesis de estos dispositivos vislumbra relaciones y hechos que configuran sentidos precedentes que se ponen en juego hasta el presente (Mélích, 2006).

*“L: El Centro tiene veinticinco años, inició con un formato distinto, más de talleres vinculado a oficios” C1FL*

De todas formas, el convenio enmarcado en el programa CdN se representa como un hito sumamente importante y significativo, tanto para quienes aún pertenecen al centro desde esa fecha, como para los que cuentan con menor antigüedad. El discurso y sus simbolismos en relación a la génesis de los proyectos, emerge del equipo.

*“En un momento pasa el convenio de aquellos talleres, cuando surgen los Clubes de Niñxs, de hecho si vos vas a los papeles de INAU, esto para INAU es “Talleres Barrio X”, no? En el nombre que sigue teniendo... (...) Surge de la demanda de los propios vecinos” C1FL*

*“Creo que ya desde la construcción, desde la génesis digamos de C2 como espacio, nace como un espacio voluntario que cuatro personas deciden empezar a generar determinadas cosas en el barrio. Donde se acompañaba a los gurices en los deberes, se les daba la merienda, y eso empieza como a tomar cuerpo y fuerza, se vincula con INAU y se muda para acá. Entonces se da un vínculo de cercanía, de referencia, de “Estoy acá”, que se construye diferente para mí, a nivel comunitario. A nivel de barrio, es un lugar de referencia, seguramente mucho mayor que la escuela” C2Fa*

Se puede apreciar, de esta forma, un discurso unificado sobre el origen y sentidos de los centros. No es objeto de este punto corroborar o analizar la veracidad de los relatos, sino poner de relieve la noción de que existe una tradición, una memoria, un relato oral que

habita, permanece y se transmite en los centros más allá de los participantes. La historia y el pasado se hacen presente en el equipo, lo que inviste y otorga sentidos colectivos en lo singular y se vuelcan a lo colectivo en una dinámica interacción.

*“Los estratos más simples del sentido pueden crearse en la experiencia subjetiva de un persona. Los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. El individuo puede hacer complicadas conexiones lógicas e iniciar y controlar secuencias diferenciadas de acción, sólo si él o ella es capaz de hacer uso del acervo de experiencia disponible en el contexto social” (Berger y Luckmann 1997, p.34)*

Este relato hilvana pasado, presente y proyecta futuro de manera colectiva, institucional

“El proyecto (futuro) siempre se configura desde una herencia (pasado) (...) Y es en esa “tensión entre el pasado (lo que nos ha sido dado), y el futuro (lo que deseamos) que se configura el presente. El presente del ser humano no está libre ni de la herencia ni del proyecto” (Mélích 2006, pp 44-45)

De la misma forma, los orígenes de ambas experiencias plantean puntos de encuentro que se relacionan con necesidades y problemáticas sociales en clave educativa-laboral, para quienes no acceden plenamente a los derechos y políticas. Se vislumbran aquí, construcciones de otro y sentidos de las acciones a realizar que buscan incidir en esas situaciones desde su génesis.

El carácter local por el que se comienza a trabajar en esos territorios posiciona al centro de cara a lo comunitario, con una vinculación estrecha que responde a la construcción de demandas del entorno y para el entorno (desde las problemáticas, perspectivas locales, etc.) y determina un tipo de relacionamiento con el barrio que se configura desde el comienzo.

*“Las reservas de sentido socialmente objetivado y procesado son “mantenidas” en depósitos históricos de sentido y “administradas” por instituciones. La acción del individuo está moldeada por el sentido objetivo proveniente de los acervos sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento. En este proceso, el sentido objetivado mantiene una constante interacción con el sentido constituido subjetivamente y con proyectos individuales de acción” (Berger y Luckmann 1997, p.43)*

Observamos sobre este punto que el convenio con el programa CdN habilita una legitimidad institucional y genera un marco de condiciones para desarrollar el proyecto en sí mismo. De todas formas es necesario visibilizar los comienzos de las experiencias, porque logran dar sentidos históricos y coyunturales, sobre varios aspectos que se pueden encontrar

vinculados con la actualidad. Al mismo tiempo, las condiciones de posibilidad generadas a partir del convenio generaron una especificidad en relación a los cometidos, objetivos y población que anteriormente no tenían.

*“Lo que sucedió fue un cambio de modalidad en la contratación, o sea, dejaron de ser estos talleres y paso a ser perfil Club de Niñxs.” C1FL*

## Club de Niñxs

El segundo aspecto que necesariamente debemos abordar para comenzar este capítulo, refiere a la significación de “CdN”. Esta noción, que a priori resulta transversal para el estudio, presenta ciertas particularidades que deben ser precisadas. A la hora de aproximarnos a los significados que representan el programa CdN se puede apreciar que existen fronteras difusas para circunscribir el proyecto educativo en una unidad de análisis que refiera la categoría “CdN” a secas. El anclaje y representación de las diferentes voces hacen alusión a un proyecto educativo con nombre propio, con identidad y trayectoria situada desde donde los actores se reconocen y actúan. El cual no es reductible (únicamente) a la noción de CdN entendido bajo el programa INAU. Para profundizar este aspecto, señalamos un doble movimiento de significación por parte de los entrevistados y los documentos elaborados por los centros. Por un lado, un sentido orientado a la identificación y (re)conocimiento de otros CdN. Y por otro, los sentidos vinculados al (re)conocimiento del CdN a la interna de la institución.

### Identificación y (Re)conocimiento de otros CdN

La noción de CdN como dispositivo se encuentra directamente asociada a la experiencia y conocimiento del proyecto al cual pertenecen. Cabe señalar que en el C1, al englobarse en una institución que cuenta con dos proyectos CdN, puede encontrarse referencias a la otra experiencia de la institución, promovido también por educadores que participan o participaron en ambas experiencias, además de una organización y metodologías que buscan una constante retroalimentación. De todas formas, en ambas experiencias, el conocimiento de otros CdN por fuera de su organización no parece estar presente, incluso de manera abstracta en relación a los requerimientos del organismo financiador.

*“Acá, es como que me parece que en los Clubes de Niñxs por lo menos... bah, yo solo trabajé en este Club de Niñxs y ta, en CdN M, pero digo, solo dentro de Institución 1” C1P*

Este elemento que puede ser considerado sutil, da cuenta de una construcción de sentido y desarrollo que sucede a la interna del centro y/o institución, lo que posibilita un trayecto institucional singularizado pero que no logra proyectar articulaciones con otros CdN con los

cuáles comparten objetivos, población, necesidades, interrogantes, etc. Incluso con centros que se encuentran cercanos en el territorio.

*“Hay otro Club de Niñxs, acá a unas cuadras, que es el CdN RJ, no sé si ahora ya cerró... queda como a cuatro cuadras para allá, un poco más, que tiene como un cupo bastante bajo, digamos” C2Fa*

Los procesos de identificación y apropiación de los proyectos presentan movimientos endógenos, que no logran trascender la institución a la cual pertenecen. Esta identificación como proyecto, resulta aislada de otros proyectos bajo el mismo convenio. La amplitud y posibilidades a partir del convenio presenta trayectorias singularizadas, con anclajes institucionales y locales muy fuertes pero con escasas articulaciones entre proyectos CdN.

Si bien no se establecen desde el organismo financiador lineamientos claros en este sentido, las posibilidades de articulación y reconocimiento de otros proyectos CdN permitiría generar una red de trabajo para abordar nuevos contenidos, metodologías, problemáticas, etc. que retroalimentan a las experiencias en sí mismas. Esto se opone a los lineamientos y discursos generados hacia la educación escolar, donde se direcciona de manera explícita e implícita. Asumiendo de esta forma lo que Figueroa (2009) refiere como uno de los sentidos explicitados de los organismos rectores. “La relación con la educación formal de las propuestas de educación no formal, aparece nuevamente como uno de los sentidos hacia donde se dirigen los proyectos” (p. 137)

En este sentido, algunos de los entrevistados hacen mención a encuentros de CdN en el pasado, promovidos por INAU. Los mismos son relatados como experiencias puntuales, aisladas, pero que generaron movimientos a la interna del centro para su preparación y también generaron movimientos en ellos, por la diversidad de experiencias y proyectos bajo el mismo programa. La sorpresa e impacto generados por esos encuentros, da cuenta de la poca articulación y re-conocimiento entre sí.

*“Hace dos años y medio, casi tres se hizo en San Carlos, un encuentro de Clubes de Niñxs, y ahí nos encontramos, por ejemplo, con la sorpresa para muchos, de que hay Clubes gestionado por el Opus Dei, que son solo de niñas, cuyos trabajadores son solo mujeres, y Clubes de Niñxs de la misma organización y Centro Juvenil de la misma organización que son, solo de varones cuyos trabajadores son solo varones. Uno podría suponer que va hasta en contra de la convención porque hay muchos Clubes de Niñxs gestionados por organizaciones religiosas, pero no necesariamente exigen la aceptación de la cuestión religiosa. Estos Clubes de Niñxs en particular no hay forma de participar si no uno no acuerda con lo que la religión propone, y sin embargo hay presencia de TS, hay presencia de psicólogo, hay presencia de maestros, se cumple con la información de SIPI y el convenio vive y lucha, entonces, ahí es donde... cuando en realidad el marco es súper amplio...” C1FL*

El marco amplio, alberga una heterogeneidad de experiencias que incluso pueden

encontrarse a contramano de lo que el propio organismo estatal pregona y se posiciona (INAU s/f).

De todas formas, estos encuentros son mencionados como instancias tan significativas como aisladas, pero se narran como hitos donde se puede mostrar las singularidades y conocer otras. De igual forma, para los equipos requiere generar reflexiones sobre las prácticas desarrolladas en los centros, en clave comunicable para otros equipos de CdN. A su vez, también permite reafirmar prácticas y posicionamientos planteados en relación a otras experiencias, así como también fortalecer y ampliar el conocimiento sobre otras líneas de trabajo. El amplio (y disperso) escenario de CdN se dimensiona a partir de estos encuentros, contando con una variedad tan amplia como instituciones que llevan adelante el convenio. El desconocimiento de otros CdN atenta contra la posibilidad de transitar marcos y posicionamientos medianamente acordados. El peligro latente se encuentra en la atomización de un programa que visto de “afuera” resulta homogéneo, pero al interiorizarse en las experiencias, resulta sumamente singularizado. Esto deja librado a la interpretación, intenciones y posicionamiento de las instituciones, la ejecución del programa. Una libertad tan amplia como peligrosa, ya que este aislamiento produce y reproduce trayectorias inconexas inter-institucionalmente. Perdiendo de esta manera la potencia y posibilidades de establecer lineamientos y reflexiones a partir de dichas experiencias.

Por lo que el término CdN alude directamente a lo vivenciado y conocido, al proyecto al que están insertos, con pocas posibilidades de abstracción y/o comparación con otras experiencias.

*“Yo no te puedo comparar con otros CdN, porque no he trabajado en otros CdN”  
C2Fe*

*“Yo solo trabajé en este Club de Niñxs, y en CdN M, solo dentro de Institución 1”  
C1P*

*“No trabajé en otro Club de Niñxs, no conozco” C2Fa*

En este punto, resultaría interesante promover las articulaciones inter-CdN para favorecer este tipo de intercambios, además de fortalecer el entramado institucional que los enmarca, ajustando y compartiendo instancias de trabajo reflexivo entre los actores que ejecutan el programa y la institución que brinda la financiación para proyectar y delinear el futuro de las experiencias.

La necesidad de generar acciones colectivas con otros CdN pareciera recomponer y facilitar un conjunto de aspectos compartidos y configurar puntos de encuentros en relación a los objetivos propuestos por el programa CdN, más allá de las especificidades y particularidades de cada centro/territorio.

La falta de articulación, lineamientos y conocimientos de otras experiencias, priva a los distintos proyectos de oportunidades que de una u otra manera, impactan en las prácticas. Aislado las experiencias y generando trayectorias singularizadas pero sin capacidad de vinculación. Esta situación sostenida en el tiempo, puede ser uno de los factores por lo que el tipo de trayecto de cada experiencia se orienta casi exclusivamente a la interna de la institución que los nuclea, presentando un alto grado de desarrollo pero de forma autónoma.

El proceso de identificación no repara en otros proyectos bajo el mismo convenio, lo que dispersa y atomiza su desarrollo. Atentando contra la posibilidad de sistematizar y reflexionar experiencias, así como también la política pública promovida por el Estado queda supeditada a la interpretación y acción de cada institución/centro/equipo.

*“Me parece que tiene que ver como con esa flexibilidad que termina generando el programa “Clubes de Niños” y que Institución 1 ha estado atento a explotarlo, porque no se ha quedado con el formato de maestra todos los días, deberes todos los días, tiene que ver también con esta dinámica de todo el tiempo estar re-planificando y todo el tiempo estar evaluando y teniendo en cuenta las evaluaciones. Institución 1 podría haber optado por quedarse con el formato inicial, e INAU seguramente nunca le hubiera dicho nada. Me parece que esa flexibilidad, a veces puede ir en contra en tanto política pública porque es muy vaga” C1L*

*“La identidad o la forma de cada Club de Niños es muy variada entorno a qué Organización de la Sociedad Civil le da forma” C1C*

Destacamos las potencialidades de estas experiencias, pero persiste la interrogante si estas interpretaciones y trayectorias responden a una generalidad o a una excepcionalidad.

*“Un Club de Niños es un lugar según el perfil que le demos, según cómo nos paremos frente a los niños, frente a las familias, es un espacio que es muy fértil, no? Generador de muchas cosas” C2J*

*“Se puede aprovechar para desplegar lo que uno tenga ganas de desplegar y que termina siendo como una ventaja” C1L*

En definitiva, el reconocimiento de espacios educativos tan “fértil” presenta la dificultad del dialogo entre sí, para visualizar cuáles son los rasgos transversalizadores que configuran tanto lo común de CdN, como lo singular de cada propuesta. La libertad percibida y reconocida en relación a la propuesta pedagógica a desarrollar resulta una característica valorada por los educadores de ambas experiencias, de todas formas queda la interrogante planteada en relación al uso e interpretación que se le da en las más de cien organizaciones que ejecutan dicho convenio.

Las dificultades del ámbito extraescolar en relación a las heterogeneidad de experiencias educativas dentro de ella (Trilla, 1996; Smither, 2006; Martinis, 2006a, 2010, 2011a), se

pueden visualizar incluso a la interna de un programa que a priori se podría pensar como homogéneo, pero que en territorio cobra singularidades que no logran ser sistematizadas. Sistematización que permitiría un desarrollo de las experiencias, un reconocimiento del ámbito, así como también un basamento común del cual referenciarse sin necesidad de definirse “por lo que no es”. Los direccionamientos del organismo financiador en este sentido resultan nulos y/o ambiguos, situación que no acontece de igual forma en el relacionamiento con instituciones educativas escolares

## Auto (re)conocimiento como CdN

El punto anteriormente mencionado, guarda relación con este segundo aspecto. Es que a la hora de indagar la significación y sentidos que se le otorgan al programa de CdN como constructo, la referencia inmediata refiere al propio proyecto en el que participan. De todas formas, las experiencias conocidas presentan una trayectoria muy importante que dio pie al desarrollo de otros proyectos, actividades y sentidos que dificultan el ejercicio de situar al programa CdN como categoría a analizar. Si bien esta investigación buscaba indagar por los sentidos del CdN como programa, su ejecución en el campo permitió conocer experiencias mucho más ricas y complejas que toman como base al CdN pero no se agotan en él.

En parte, como ya dijimos, por el tiempo de trabajo con el que cuentan, el cual ha permitido detectar y proponer proyectos vinculados al CdN pero que también lo trascienden.

Por otra parte, ambas experiencias presentan niveles de organización institucional que no se limitan al programa CdN, sino que han establecido lineamientos y ejes de trabajo que comprenden más proyectos y/o objetivos. Este tipo de organización responde a instituciones que han acompañado el proceso de desarrollo de los proyectos pero que en ese trayecto han generado nuevos convenios con el mismo organismo financiador, con otros organismos y/o con otros actores locales. “La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida” (Berger y Luckmann 1997, p.40)

La experiencia de ambos centros en este sentido, muestra la importancia que se le otorga al desarrollo de la organización y la necesaria articulación a la interna de la institución, lo que se traduce en cargos y funciones destinados a su implementación, espacios específicos para el intercambio entre los actores de los proyectos, así como también en definiciones y lineamientos institucionales que transversalizan a cada uno de los proyectos de la institución.

*“Los Centros trabajan muy integrados, es otra de las modalidades que tiene la institución. Eso hace que haya una carga operativa de coordinación, de lo que pasa día a día, este, que esa reunión se ve cargada como de una gran operativa, que todo el tiempo tensionamos que sea una operativa que dialoga con las ideas de lo que*

*queremos estructurar, no sólo hablar de quien compra las cinco cartulinas, sino como impactar en que esa coordinación también hace a las líneas transversales de lo que queremos trabajar” C1C*

*“F: Yo estoy en un rol más de articulación de coordinaciones, en esto de intentar de que no, es como una articulación entre las coordinaciones de los dos clubes, este. También creo que nos pensamos un poco más como equipo de coordinación, digo, todo el tiempo hacemos como en conjunto y una mirada más integral de los Centros Educativos de I1, no? como para que no quede como tan satelital” C1F*

Estos elementos favorecen un direccionamiento institucional e incide en los marcos de trabajo de los equipos, estableciendo sentidos colectivos que explícitamente e implícitamente se perciben en los equipos, las prácticas y los educadores.

*“Las instituciones resultarían, así, tanto de esa condena a dar forma como de la imperiosa necesidad de elaborar lo inexorable de la brevedad de la vida, por lo cual las formas institucionales inscriben a los sujetos singulares en una permanencia que excede el presente viviente, ofreciéndoles la ilusión de un tiempo que no tendrán la posibilidad de habitar en el presente” (Frigerio 2005, p.16)*

A la hora de indagar el programa CdN, la densidad y organización de las instituciones también permite contar con equipos que no resultan fijados a un único proyecto, sino que transitan y habitan varios proyectos y funciones. Esto también marca estrategias de permanencia por parte de las instituciones para una mayor y mejor oferta laboral que se traduce en permanencias de los educadores más estables, debido a un paquete de horas que resulta más significativo.

*“Distribuyo mis horas, los lunes estoy en el C1, los martes de mañana en CdN M, de tarde en CU, los miércoles de mañana no trabajo en Institución 1, después tengo los jueves voy para CJ, y los viernes voy a CdN M, es una batería de horas que se distribuyen. Lo que pasa es que los programas son todos distintos, entonces esta la partida por Club de Niñxs, la partida por, entonces mis horas se distribuyen en función de eso” C1V*

En definitiva, sobre la noción de CdN, desde ambos aspectos mencionados (Inter-CdN e Intra-CdN), no resulta un constructo significativo para los educadores que allí se desempeñan, independientemente su antigüedad, formación o experiencia laboral. Al menos con límites y estructuras nítidas. Se percibe de esta forma cierto des-dibujamiento en relación a los documentos del organismo financiador, los cuales contemplan un marco pero sin profundizar en lineamientos u objetivos específicos. Resulta una categoría abstracta que es sustituida o complejizada en virtud de los propios lineamientos y contenidos que las OSC definen a partir de su implementación en territorio y las trayectorias acumuladas.

*“La forma que nos damos de laburar en donde todos podamos ser parte, centramos en el proceso educativo, todos como equipo y que todos podamos estar aportando*



*también en las distintas dimensiones, no? El niño en su singularidad, el trabajo con la familia en el propio proceso educativo del niño, que las familias se involucren, esto de lo comunitario también, no? Bueno, potenciar la red y la comunidad. Que a veces pareciera que trasciende un poco los alcances del dispositivo Club de Niñxs” C1F*

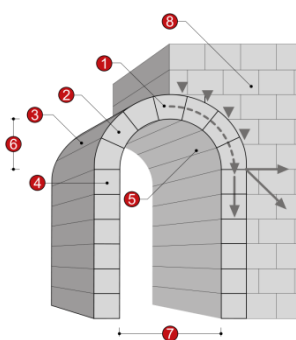
Retrospectivamente, esas trayectorias resultan sumamente significativas para el acervo de sentidos colectivos y direccionan las prácticas presentes hacia un horizonte de posibilidad que se va armando en las trayectorias singulares de las instituciones. Este acumulado concentra una producción de conocimiento situado, de años, de equipos, de prácticas, de sujetos, de territorio, etc. que no parece ser tenido en cuenta para continuar reflexionando en torno al programa, a sus efectos, a sus sentidos.

*“Obviamente que cuando C2 surgió, surgió de forma muy simple, muy sencilla y en el transcurrir del tiempo se fue complejizando, se fue diversificando y hoy nos encuentra en lo que estamos” C2J*

La dificultad de pensar una noción de CdN como unidad con rasgos similares puede estar imposibilitando el relacionamiento, articulación y reconocimiento de otros proyectos bajo el mismo convenio. Lo que aporta elementos para un desarrollo singularizado por cada institución pero también en solitario. La dimensión de trabajo inter-centros se ve afectada en tanto sistema, privando de la retroalimentación para cada centro y de elementos que aporten la reflexión del programa en sí mismo, desde la perspectiva de política pública. Este punto parece trascendental para proponer (nuevas) líneas que fortalezcan este entramado inter-institucional sobre todo en el marco de proyección y profundidad en relación al programa y/o al ámbito extraescolar.

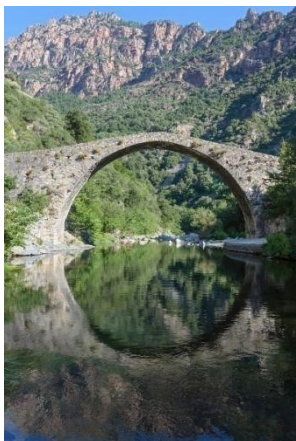
Perspectiva que no debe ser situada únicamente en el plano de cada centro, sino que debe ser acompañado, alentado, promovido, por lineamientos programáticos que trasciendan lo particular de cada centro.

## El Arco Romano



*Arco: Del latín arcus, derivado del indoeuropeo arkw, es el elemento constructivo lineal de forma curvada, que salva el espacio entre dos pilares o muros. Está compuesto por piezas llamadas dovelas, y puede adoptar formas curvas diversas. Es muy útil para salvar espacios relativamente grandes con piezas pequeñas.*

*El denominado arco romano es de forma semicircular y construido a partir de un número impar de dovelas, para que haya una dovela central o clave. Los romanos usaron este tipo de arco semicircular en muchas de sus estructuras tradicionales, como acueductos, palacios y anfiteatros.*



*Estructuralmente, un arco funciona como un conjunto que transmite las cargas, ya sean propias o provenientes de otros elementos, hasta los muros o pilares que lo soportan. Por su propia morfología las dovelas están sometidas a esfuerzos de compresión, fundamentalmente, pero transmiten empujes horizontales en los puntos de apoyo, hacia el exterior, de forma que tiende a provocar la separación de éstos.*

*Una bóveda se genera mediante suma de arcos iguales, adecuadamente trabados, para obtener un elemento constructivo "superficial".*

Esta noción de la arquitectura, presente a lo largo de la historia de la humanidad, nos permite graficar lo percibido en ambas experiencias. Ante la imposibilidad/artificialidad de analizar el CdN de manera aislada debemos comprender cómo las trayectorias de las instituciones han construido una red de proyectos entrelazados, que se sostienen entre sí y se potencian de forma situada. Siendo la unidad y vínculo entre ellos, lo que permite su sostenibilidad, su sustentabilidad y repercute en sus posibilidades. Además de establecer objetivos y metodologías singularizadas para propósitos más abstractos y prospectivos que los perseguidos individualmente por cada proyecto.

*“Si vos lees el convenio marco, en realidad, hay muchas cosas que hacemos, que creo que tienen que ver con una impronta institucional, que trasciende el propio convenio, el sello que se le da, desde la institución 1. Al tener otros proyectos en territorio, es mucho más fácil la coordinación con otros y poder tener una mirada más transversal, que si laboraras sólo en un Club de Niñxs, no? Creo que eso trasciende el dispositivo, y da la posibilidad de generar otras cosas que, si fuera sólo el proyecto CdN, no? Capaz que sería más acotado, delimitado y reduccionista, no sé, sería de otra forma” C1F*

*“Todos los años se define un lineamiento, ese lineamiento es el que atraviesa todos los espacios de trabajo de la institución 2, de alguna manera se constituye como una guía. Obviamente, después cada uno lo aborda desde su especificidad, pero ese lineamiento marca, de alguna manera el camino, e incluye a todos” C2J*

Nos referimos a proyectos, tomando la nominación que las propias experiencias utilizan pero debemos mencionar la heterogeneidad a la que se alude en relación a este término. Ambas experiencias presentan “proyectos” con alcances diversos, por ello mencionaremos algunos rasgos que pueden servir de apoyatura para la comprensión de los mismos, así como representar el crisol de espacios y lineamientos que configuran el entramado educativo que acontece en estas experiencias, cuya imagen nos remite al recurso arquitectónico que da nombre a este punto. El ejercicio de organizar y delimitar los diferentes proyectos, resulta parcialmente en vano ya que la estructura y dinámica de los

centros promueve un marco de trabajo que habilita la creación y desarrollo de diversos proyectos que se retroalimentan constantemente. Teniendo en cuenta este amplio y diverso espectro, señalaremos algunos elementos que pueden ayudar a distinguir dicha heterogeneidad. Sin embargo, en su heterogeneidad habita la singularidad: el formato “proyecto” se torna un vehículo asumido y naturalizado para desplegar las potencias de trabajo y encauzar los posicionamientos y objetivos que promueven las prácticas educativas, más allá de los formatos y/o convenios que los sustenten.

Por un lado, dentro del CdN podemos encontrar proyectos que configuran espacios de prácticas con un marco de trabajo más acotado y direccionado en relación a una temática. Estos proyectos, responden a una metodología de trabajo y nuclean áreas y/o educadores que confluyen para ese cometido.

*“Muchas veces el espacio de Áreas Integradas se abre, por ejemplo a cocina. Estamos trabajando, no sé, México, como sucedió el año pasado, bueno México, bueno, saben qué, vamos a hablar con Fe, que es el cocinero, vamos a estudiar desde la cocina mexicana, y con Fe vamos a ver si podemos hacer algo, por ejemplo, hicimos burritos, hicimos fajitas, hicimos quesadillas. Con Artes visuales, con la tallerista hicimos máscaras, qué sé yo, se pintan para el día de los muertos, entonces estuvimos estudiando lo que se llama las Catrinas, entonces estuvimos viendo ahí, estuvimos pintándonos, estuvimos todos, entonces, estuvimos vinculando ahí (...) Exactamente, y tenemos pensado también hacerlo con Huerta, tenemos pensado hacerlo también con otros talleres, con C2 Itinerantes, con C2 Susurradores. Que el espacio, justamente sea un espacio que derive, que se ramifique, que explote para cualquier lado” C2R*

Por otro lado, también se pueden encontrar proyectos que presentan puntos de conexión y atravesamientos con el CdN pero que no solo tienen en su propósito el abordaje de ese programa, sino que trascienden el CdN específicamente y articula con otros programas de la misma institución y/o comunidad.

*“El año anterior tuvimos un grupito de gurices que, bueno dijeron “queremos contar cuentos”, fenómeno, bueno, este año estamos trabajando... no sé, con el agua ponele, bueno, vamos a hacer algún cuento que tenga que ver con el agua. A ver, qué podemos contar, bueno bárbaro, entonces investigaban un cuento relacionado con el agua, de algún autor en particular que ellos quisieran ver o le brindamos algún especie de ayuda para buscarlo, bueno, lo estudiaban, lo leían y luego lo compartían acá...En la radio...Lo compartían y tenían un espacio que se llamaba “Cuenta cuentos”. Y bueno, ellos venían, preparaban un cuento y lo leían, leían una parte cada uno de ellos, contaban el cuento y lo compartían. Después el CJ tenían un espacio también en el cual ponían sobre la mesa temas o cuestiones que querían hablar, no sé, puede ser de sexualidad, desde deporte, distintos temas, que bueno ellos se planificaban, tenían su espacio de producción y luego lo divulgaban y salían al aire. Y bueno, lo mismo pasa con otros programas que no son, no forman parte de la Asociación Civil, pero que siguen con la línea, de divulgar aquellas cuestiones para que la gente conozca, cosas de interés para el barrio” C2R*

*“Y ahí hay como varios factores, uno es la cantidad de tiempo que hace que el C1 funciona, con distintos formatos, pero hace más de veinte años que está. Entonces, es como un lugar de referencia para la gente, la gente tiene como esa idea de que si tiene un problema se puede acercarse a C1 y va a haber una asistente social que te pueda resolver, si estás necesitando algo, no? Por otro lado, el hecho de que I1 también gestione un SOCAT, y que compartan local es como que reafirma esa cosa de que el C1 como espacio, que uno se pueda acercarse y esto, alguien que te pueda dar más o menos tres líneas de lo que estás precisando o decirte a dónde tenés que ir. Entonces, por un lado, como en eso más básico capaz y más amplio a nivel de territorio” C1L*

A su vez, existen otros proyectos que presentan convenios y/o marcos con objetivos y alcances más acotados y limitados en el tiempo. En ellos, también se pueden apreciar otros actores inter e intra-institucionales.

*“Hay una conexión te diría ya instaurada y permanente con las instituciones, generando redes, con otras instituciones, que no son barriales que están en otro barrio, como por ejemplo, el proyecto de Piscina, que hace años que está instaurado, con Equinoterapia, con un montón de cosas que se va como... es como una pequeña mancha de humedad, bien entendida, la de C2, que cada vez se va como expandiendo más, y cada vez se puede vincular con más actores, con más, generando redes y nodos, sobretodo la gente que lo ve como una referencia del Barrio” C2R*

Por último, debemos señalar que ambas instituciones, con el paso del tiempo, desarrollaron otros programas educativos a través de convenios con organismos estatales (MIDES, Plan CAIF, etc), así como también el propio INAU. Estos convenios habilitaron el desarrollo de líneas de trabajo similares a las de CdN pero con otras poblaciones objetivo, lo que en cierta medida garantiza una trayectoria educativa de los sujetos extendida en la institución y por fuera de la escuela. A su vez, esto también incide en la dimensión institucional ya que se configura un entramado de trabajo articulado entre los programas y/o proyectos. Es así que en la actualidad, las instituciones además de ejecutar el convenio CdN con C1 y C2, cuentan con Centros Juveniles (C1, C2); CAIF (C2); Casa Joven (C1), CU (C1), SOCAT (C1), entre otros.

*“Te permiten eso, y también pasa pila, que los hermanos van al centro juvenil, que las familias están en SOCAT, o en otros proyectos que ha habido, más laborales, no sé, en el marco de Pro Joven (INEFOP) o en otras cuestiones así. Entonces te da como eso, no? Tenés como un panorama más amplio y de otros niveles de incidencia me parece, no tan segmentado el niño, no? De seis a trece...unicamente” C1F*

Los educadores, las prácticas, los objetivos, los recursos materiales y muchas otras dimensiones, se entrelazan con naturalidad para trabajar en conjunto constantemente, procurando una mayor y mejor administración de las posibilidades que los diferentes actores, equipos y programas brinda.

“En primer lugar nos puede ayudar a canalizar la necesidad de un abordaje integral de la realidad, además de posibilitar que nos centremos en los cometidos culturales específicos de las instituciones educativas, sin los cuales los procesos de humanización se ven comprometidos” (Ubal 2006, p.129)

Se puede apreciar entonces que las experiencias indagadas no son reductibles a un proyecto único. Entendido esto último como algo acabado, homogéneo, impermeable. El desarrollo y tiempo con los que cuentan estos centros, da cuenta de los trayectos recorridos y sus derivaciones en relación a la propuesta educativa. En la medida que se reconoce este tipo de experiencias y profundiza en su comprensión, se puede visualizar cómo ha sido esa trayectoria de desarrollo heterogénea.

De esta forma, las experiencias del C1 y C2 se componen de diversas aristas que confluyen en el CdN y que se han materializado conforme el paso del tiempo. Incluso trascendiendo el proyecto en sí, hilvanando puntos de conexión con otros programas de la institución y/o la comunidad. “Desde esta perspectiva los proyectos de cualquier institución educativa deben ser de carácter comunitario, para lo cual se vuelve imperativa la participación de las demás instituciones de la comunidad, de las familias, de los educandos y educadores” (Ubal 2006, p.128)

Ambas experiencias presentan una serie de proyectos que complejizan y fortalecen la propuesta en sí misma, oficiando al mismo tiempo de prácticas y reflexiones cargada de intencionalidades educativas y comunitarias.

“Otro invaluable aporte de un adecuado trabajo en red tiene que ver con los acompañamientos integrales de los sujetos de la comunidad. En nuestro medio, es común ver como a las familias que habitan en contextos de pobreza están siendo objeto de las intervenciones aisladas de una multiplicidad de instituciones, algunas de las cuales son de la misma naturaleza.” (Ubal 2006, p.129)

El denominador común de este desarrollo permite visualizar la importancia y referencia del programa de CdN como plataforma de lanzamiento hacia nuevos elementos a considerar. De igual forma, estos proyectos poseen una articulación constante con la propuesta del centro enmarcada en las posibilidades que la estructura de CdN otorga, ya sea por definiciones programáticas abiertas y/o no especificadas.

Muchos de estos proyectos tienen su génesis en el CdN para en algunos casos, consolidarse como proyectos con mayor autonomía, especificidad y recursos.

En otros casos, estos proyectos ofician de encuadres de trabajo y contenido que tienen un alcance y especificidad temporal más concreta pero su significancia y posibilidad habilita nuevos sentidos de las prácticas que allí se desarrollan y las renuevan año a año.

*“También nos hemos presentado proyectos, bueno el año pasado participamos de las olimpiadas de Ceibal, y también estamos en otro proyecto con, facultad de ingeniería sobre la contaminación sonora. Entonces estuvimos hablando de la concientización del sonido como contaminación y como nosotros productores de esa contaminación o no, y como podemos modificar eso. Además construimos unos micrófonos para grabar con las computadoras y salimos a grabar sonidos por la ciudad” C1P*

La magnitud y alcance de los proyectos planteados resulta diversa y heterogénea, pero en todos los casos, presentan objetivos, metodologías y contenidos fundamentados. Estos proyectos se originan de diversas formas pero es significativo resaltar que en muchos casos surge a partir de experiencias puntuales de la práctica y su posterior reflexión, identificando aspectos de interés por parte de los niños, familias, comunidad y/o el propio equipo de educadores. Esto permite reparar en los posicionamientos implícitos y explícitos que motivan una mayor reflexión y proyección de las posibles líneas de trabajo.

*“Claro, nosotros participamos desde el C2, después se hizo un convenio, entre comillas, con los gurices de Redalco, que son los de la Red de alimentos, entonces ellos solventan una parte. Inclusive cuando les planteé a ellos lo de la heladera, ellos me dijeron que habían pensado en hacer una, pero que no les daba el naipe para todo, entonces quedaron re copados, porque dijeron “ta, nosotros colaboramos porque nosotros tenemos, los podemos abastecer en una parte”. Obviamente después la retribución de la familia, que bueno “hoy no tengo, pero mañana cuando me sobre una cebolla me acuerdo y la voy a llevar porque yo no la voy a usar” También va de la mano con esto de las huertas familiares. Hoy cultivo zapallo, pero no los voy a usar todos, bueno dejo uno en la heladera. Entonces es una heladera, que se va dando del recibir pero también del dar, y eso está genial porque justamente es lo que apuntamos en el Centro. Esta bueno que se dé, que se dé y que se vaya alimentando justamente con cosas de la familia, y que la familia colabore y le dé para adelante” C2Fe*

La figura del proyecto, es incorporada por los equipos como un constructo que cuenta con beneficios para desarrollar un eje temático y habilita estructurar sus diferentes etapas y procesos (por ej. Fundamentación, objetivos, metodologías, etc.). A su vez, resulta una figura que potencia el inter-relacionamiento entre los diferentes educadores, así como también con otros dispositivos territoriales, tanto dentro de la propia institución como fuera de ella. La intención y necesidad del formato proyecto reúne condiciones internalizadas para dinamizar las propuestas año a año, otorgando certeza y orientaciones claras, pero que no limitan significativamente las adecuaciones, modificaciones y/o nuevas líneas de trabajo que su desarrollo puedan presentarse. Esta lógica cuenta con una gran presencia en ambas

experiencias, y se visualiza con la gran cantidad de proyectos y sus diferentes grados de desarrollo.

Esta diversidad de proyectos cuentan con puntos de conexión y referencias constantes con la estructura y objetivos del CdN, representando una configuración que podría comprenderse como un “sistema vivo, dinámico”, donde la articulación y fundamentación se visualizan en la propuesta educativa del centro.

Por otra parte, estos proyectos poseen un componente muy potente en relación con el medio y sus implicancias comunitarias, presentando elementos que se orientan direccionados en trascender el centro propiamente dicho. Este direccionamiento hacia “el afuera”, torna difuso los límites físicos y simbólicos del proyecto, interpelando constantemente esta delimitación entre lo interno y externo.

En este sentido, este dispositivo de trabajo, se presenta para un “otro(s)” con diferentes grados de visibilidad, los cuales permiten abordar y reconocer las acciones y sentidos que desde el centro se realizan. Esta capacidad de los proyectos y su incidencia en el entorno y con “otros” facilita la comunicación explícita e implícitamente, aportando elementos de materialidad y posibilidad a la hora de la difusión e intercambio del centro con el entorno y viceversa. Por lo que se puede apreciar los proyectos se gestan “dentro”, “fuera” pero también “en el medio” (dentro, medio, fuera), los cuales posteriormente transitan en mayor o menor medida por el resto de estos ámbitos. “Los límites entre la tarea y su contexto no son claros ni estáticos y por el contrario, se trata de una creación ambigua y dinámica” (Grippio, Scavino, Arrúe 2011, p.135)

Es valorado por los educadores, la libertad y promoción de proyectos para llevar adelante las prácticas educativas en las instituciones. Estos proyectos se presentan de forma dinámica y variable. Cualquiera de ellos, consolidan esfuerzos colectivos para su ejecución, reflexión y desarrollo, representando en muchos casos una práctica que no fue pedida por el Centro pero que arriba, producto de una reflexión y creatividad basada en lo colectivo.

Las construcciones y sentidos educativos de los proyectos responden a una conformación de dispositivos educativos que se sostienen gracias a ellos, elaborando una compleja y singular arquitectura de los centros. La metáfora del arco romano cobra relevancia en tanto estos proyectos, gestados e hilvanados entre sí, se sostienen mutuamente para disimular las dificultades y fortalecer las potencias. Creando figuras arquitectónicas que avanzan en y con el territorio para volverse infraestructura simbólica al servicio de lo local, además de trascender lo territorial.

“Desde nuestra perspectiva, las instituciones se pueden definir como edificios simbólicos e imaginarios, arquitecturas y construcciones que el hombre levanta por su necesidad de dar forma (...) Recordando a Piera Aulagnier, quien afirmaba que en tanto humanos estamos “condenados a invertir” (...) desde lo más recóndito de

nuestro inconsciente hasta lo más sutil de nuestra conciencia, nuestro funcionamiento psíquico trabaja dando forma, significando.” (Frigerio 2005, p.16)

## “Mundos invisibles: Mundos que crean mundos”

Los límites fronterizos del CdN se presentan como condición mas no como condicionante, ya que los centros también se componen y configuran con “otros”. El vínculo con el entorno, el barrio, el mundo, también intentan ser pensados y vistos en plural. Cada articulación, vínculo, coordinación que se genera desde y para los centros establece nuevas condiciones de posibilidad. En este sentido, los centros establecen vinculación con actores de diversos orígenes, características, propósitos, etc. Así como la permeabilidad y dinámica de los espacios educativos pareciera ser una constante en relación al medio que contiene estas prácticas. Establecer una jerarquía o ponderación entre estos elementos sería caer nuevamente, en una polaridad arcaica. La trayectoria, el posicionamiento y la intencionalidad buscan en los vínculos, el medio para fortalecer las prácticas educativas del CdN, del centro, de la institución. Esto nos lleva a ubicar a las instituciones educativas:

“como parte de una comunidad que educa. No es la escuela la única que educa, sino que ésta es parte de una comunidad educativa. Las instituciones educativas, y los educadores como parte esencial de las mismas, deben asumir una necesaria actitud de humildad frente a la comunidad, dejando de lado la pretensión de ser centro de las comunidades, y humildemente reubicarse como parte de la comunidad educativa” (Ubal 2006, p.128)

Por un lado, incorporando lo cotidiano, familiar, barrial, comunitario, etc. Por otro, expandiendo y ampliando el espectro de lo conocido, tal vez en relación a una temática o escenario concebido pero con perspectivas, actores y/o discursos distintos.

*“La radio en sí y el nexa que hay entre el C2 y la radio esta desde antes, cinco años o antes incluso. Esta radio pertenecía, todo el equipamiento y la frecuencia, etc., estaba a cargo de otro vecino de acá del barrio, que trasmitía música y algunos programas. El permitió un espacio para C2, que se llamaba “C2 al Aire”, entonces acá se armó un grupito de gurices que preparaban un programa, y bueno, luego iban hasta allá y salían. Tenían su programa los viernes, era como ese espacio para C2, y bueno después este vecino como que ya no estaba más interesado, y surgió esa posibilidad de tener la radio acá” C2R*

Implícitamente se puede percibir que la concepción de sujeto (de la educación) aborda y reconoce su trayectoria vital para incorporarla a las prácticas educativas, y al mismo tiempo reconoce y configura las mismas en clave comunitaria para abordar y reconocer las trayectorias vitales en la comunidad. Así se visualiza en los diversos relatos de los educadores de ambas experiencias, incluyendo a “otros” que se configuran en el orden del



“no otros” y se tornan primera persona del plural (“nosotros”) para la concepción de centro. Esas interacciones, como la banda de Moebius, no representan una orientación definida, en el sentido intencional de la práctica sino que forma parte de una concepción que se manifiesta en diferentes modalidades y momentos. Desde las participaciones más explícitas, hasta las más implícitas. En la comunicación y explicitación de sus prácticas, esos otros son incluidos e incorporados a la hora de pensar y reflexionar lo educativo. “todos los contextos educativos, independientemente de su grado de formalización, pueden ser vistos como actividades situadas en las que los sujetos aprenden y se desarrollan... en función de las propuestas que se les ofrezcan” (Grippe, Scavino y Arrúe 2011, p.136)

En ambas experiencias, el hecho de contar con otros proyectos, colectivos, organizaciones, actores en el medio, resulta un elemento que robustece y sostiene aún más estas prácticas. Permitiendo y facilitando el intercambio, la articulación, el relacionamiento y el conocimiento del entorno.

*“Por ejemplo, en el taller de Ambiente, no? Se trabaja todo sobre el ecosistema inmediato, Hay todo un trabajo, hacia la cañada, entonces también se genera como una cuestión más dialéctica con el barrio, la pertenencia, lo comunitario, que desde el propio contenido se potencia y se retroalimenta con el propio, o la comunidad. O los murales en el marco de Arte. Se han desarrollado una serie de murales en el barrio, también está esto de la apropiación del contenido en el barrio, no?” C1FL*

A su vez, esto mismo sucede con otros actores significativos del territorio, ya que el relacionamiento resulta familiar y cotidiano. Lo que potencia y estructura significativamente el trabajo de todas las partes involucradas. “(...) los contextos no se definen por lo que ellos delimitan espacialmente, el contexto excede las fronteras materiales. La perspectiva que aporta el enfoque socio-cultural reside en dar cuenta de la dimensión simbólica de la noción de contexto” (Grippe, Scavino y Arrúe 2011, p.137)

Pensando en prácticas educativas que se configuran con este sentido, podemos reflexionar sobre sus características y efectos en los sujetos que allí participan. Tanto los niños, como los educadores, así como también otros actores directa o indirectamente involucrados.

El re-conocimiento del entorno desde una óptica distinta de la rutina habitual, abre la posibilidad de contemplar otras posibilidades, otras problemáticas, lo que introduce como materia de pensamiento y abstracción, al territorio.

*“La noción de aprendizaje situado permite liberarnos de los compartimentos estancos a los que nos condena la distinción “formal y no formal” y nos abre a la posibilidad de pensar la complejidad de los procesos de aprendizaje humanos. Permite pensar la especificidad de los aprendizajes y sus continuidades y discontinuidades. Y nos obliga a pensar la educación en forma integral y compleja” (Grippe, Scavino y Arrúe 2011, p.142)*

Este territorio, cercano, vivido, familiar, es incluido dentro de los proyectos como medio y fin estructurante de los centros. Por otra parte, su asimilación permite expandir y potenciar este territorio, ya que los centros se movilizan (física y simbólicamente) por territorios más allá de los conocidos como el barrio o entorno cercano.

“Yo creo que es una retroalimentación, porque sino es como terminar reafirmando que el mundo en definitiva es esto, no? Y el mundo no es esto solamente!, Existen otras realidades, y está bueno que el gurí la conozca, sino ¿cómo rompe el círculo?”  
C2J

Incluyendo dentro de “lo cognoscible”, otros espacios, otros sujetos, otras miradas, otros paisajes, etc. que acercan otros “mundos posibles”. De esta forma, ampliar los escenarios donde se tramita la educación, se vincula con el planteo expuesto por Nuñez y su definición de educar para el “anti-destino”.

(...) anti-destino, permite a los sujetos “ponerse en camino”, partir de un lugar a otros, cuyas arquitecturas, alcances y toponimias desconocemos de antemano. La educación..., en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Desde este lugar se reivindica al sujeto como ser de deberes y derechos y el reconocimiento al derecho del ejercicio de la ciudadanía. (Nuñez, V. 2005 En: Ubal y Varon 2009, pp.31-32).

Nuevamente la metáfora de la cinta de Moebius nos ampara para pensar ese “adentro-afuera” donde no resulta válido señalarlo como un binomio, sino más bien como un proceso. Proceso constante, dinámico y permeable, que permite lanzar, re-lanzar y traer al centro del trabajo, el relacionamiento con (y en) el medio en el que se encuentra inserto, como posicionamiento institucional (Nuñez, 2007). La referencia y peso de la comunidad, así como también la identidad de estas experiencias para con el medio, son producto de una trayectoria que es atravesada por esta constante de trabajo. Más allá de las diferencias obvias y esperables en los diferentes momentos de la historia de los centros, la permeabilidad y posicionamiento orientado en contexto hacen un rasgo distintivo y meritorio, en el tipo de educación llevado a cabo.

Esta vinculación y sensibilidad para con el medio afecta de manera significativa el propio proyecto y propuesta del centro, tanto en la planificación y evaluación, como en la práctica singular del educador.

Los centros, las instituciones conocidas, se piensan a partir del barrio y desde el barrio, realizando constantes esfuerzos por influir y posicionarse con lo que allí acontece. Esto no resulta únicamente un discurso, sino que atraviesa la vida cotidiana de las instituciones, siendo insumos vitales para situar los proyectos y vínculos.

La presencia del “vecinx” emerge en los relatos, como un interlocutor válido y necesario. Apoyatura fundamental para trascender los límites simbólicos de la institución. (Frigerio y Diker, 2005; Grippo, Scavino y Arrúe, 2011)

Al mismo tiempo, los centros toman posicionamientos explícitos a la hora de desarrollar acciones desde el territorio, reconociéndose en ellas.

“En definitiva, memoria, identidad y sentido son una única cuestión, porque para los seres humanos, el sentido tiene que ver con la situación en el mundo, con la orientación en el espacio y en el tiempo, tiene que ver, por lo tanto, con la identidad, así como con la memoria” (Mélích 2006, p. 54)

La difusión y comunicación de los acontecimientos del entorno, así como también un espacio de puertas abiertas para los vecinxs, responde a este tipo de relacionamiento que no busca separar lo educativo de lo comunitario, sino ejerce el movimiento opuesto, para entrelazar uno con lo otro.

A la hora de significar los centros, estas valoraciones se tornan presentes de forma notoria, incluso como diferencial con otras propuestas educativas. Estos posicionamientos configuran prácticas que surgen a partir de un acumulado, de una apropiación, sentida, naturalizada, en definitiva de una trayectoria en conjunto.

“El término “público” significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él. Este mundo, sin embargo no es idéntico a la Tierra o a la naturaleza, como el limitado espacio para el movimiento de los hombres y la condición general de la vida orgánica. Más bien está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre. Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en el medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo” (Arendt 2013, pp. 61-62)

## Realidad Asumida: Condiciones materiales y laborales

*“La belleza de un lugar se mide por el deseo de trabajar ahí” Peter Handke*

Continuando con el análisis de este segundo capítulo, resulta relevante mencionar los aspectos que refieren a las condiciones materiales y laborales que se presentan a la hora de desarrollar estos proyectos y la significación de los mismos. Esta dimensión, es traída de varias maneras por los entrevistados, desde varios posicionamientos y reflexiones. El título

escogido para este punto, intenta sintetizar las mismas, ya que el denominador común se sitúa en un conjunto de condiciones que son identificables y “problematizables” pero que se configuran como componentes de un escenario más o menos perenne. Estas condiciones se mantienen constantes, mientras que las variables que pueden influir en ella se colocan en apoyaturas sumamente amplias, y que pueden ser catalogadas como: locales; puntuales; privadas; públicas, solidarias, asistencialistas, oportunistas y muchos otros calificativos. Lo importante aquí, es señalar que estos apoyos resultan externos a los convenios de base, y sin ellos se verían afectados parte de los proyectos y propuestas mencionados con anterioridad. De todas formas, como en otros pasajes de la presente producción, en este punto también la incertidumbre habita las experiencias. Siendo un factor clave para determinar las proyecciones futuras de las propuestas.

*“Acá tengo que pensar dentro de las posibilidades del Centro. Bueno, si se puede ofrecer el mejor lápiz, el mejor cuaderno, la mejor pintura, que el lugar esté lindo, que esté agradable, no? Como me gusta a mí, cuando yo voy a mi casa me gusta que mi casa esté linda, que sea acogedora, que sea cálida. Bueno eso también buscamos generar” C2J*

La realidad asumida entonces, se encuentra dimensionando un aspecto que es identificado con limitaciones. Limitaciones que afectan las experiencias y se tornan parte de las prácticas educativas. Estas “realidades” son asumidas pero su enunciación y significación dan cuenta de un importante esfuerzo por tramitarlas de alguna forma. La resignación, la naturalización pero también la creatividad y la rebeldía dan cuenta de un núcleo de problemáticas tan presente como las trayectorias institucionales, tan presente como las condiciones de los territorios en donde se encuentran insertos, tan presentes como las condiciones en las que se encuentran muchas de las familias y vecinxs que conforman estas instituciones.

*“Esto también funciona como una casa, no? O sea, el presupuesto de nosotros es igual que el de una casa, si los primeros días gastas más de lo que puedes, llegas a fin de mes y estás ahí, y a veces se puede y a veces no” C2Fe*

Los convenio CdN suscriptos materializan una serie de responsabilidades y beneficios para las OSCs, en este sentido el apoyo económico y material constante está regido directamente por el cupo de cobertura que cada convenio presenta (INAU, 2010). El cupo de atención se convierte en un indicador sumamente significativo, el cual estructura muchos aspectos de las propuestas y oficia de lineamiento explícito y también implícito para llevar adelante los proyectos. Lineamiento que es genérico para todos los centros, independientemente las singularidades de cada experiencia, apoyando de esta forma a los más de ciento treinta convenios en el territorio nacional. Este criterio se ha mantenido a lo

largo del tiempo, más allá de los ajustes y modificaciones a la interna del mismo (tipos de cupo, partidas especiales, etc) (INAU, 2010)

*“El programa Club de Niñxs lo que tiene es que mientras uno cumpla con algunos requisitos, que son estas presencias con determinadas cargas horarias y después todo lo que es la carga de información en SIPI. Que se requieren con plazos específicos para cargar determinada información, y si no se carga se descuenta padrón. O sea, es un requisito ineludible, por fuera de eso, o al margen de eso, o al costado de eso, las instituciones tienen libertad de acción y de modificar algunas cosas” C1FL*

*“Los aspectos económicos muchas veces pueden ser factores limitantes, sí. No manejo todo el tema de dineros, no estoy muy al tanto, pero sé que son factores limitantes, porque para hacer cualquier actividad que se te ocurra hacer, tenés que agarrar y pensar en un transporte. Y pensar en un transporte es pensar en dinero, y capaz que ese dinero, capaz, sin capaz, dinero para transportes no están en lo que es los aportes de INAU. INAU sé que hace un aporte por niño de tanto X, punto” C2R*

Las posibilidades económicas se encuentran singularizadas no por el organismo financiador, sino por las particularidades, capacidades e inquietudes de cada centro/institución que administra éste y otros ingresos posibles. Lo que determinará en cierto sentido las posibilidades y potencias de los proyectos. El hecho de seleccionar dos experiencias que son llevadas adelante por instituciones con larga trayectoria en el convenio, además de contar con otros programas y proyectos por fuera de CdN, confiere una situación singularizada que no puede (y no debe) ser extendida a otras experiencias, ya que en los convenios que INAU mantiene con las OSCs se puede apreciar una amplia variedad de instituciones y situaciones para su ejecución.

Cabe señalar que ambas experiencias se desarrollan actualmente en espacios edilicios que son planteados por los educadores como una limitante significativa para los objetivos del proyecto en general y el de sus prácticas en particular. Misma impresión que tuve en las diferentes visitas que realicé a ambos centros.

*“Al momento de llegar, percibí la vinculación del nombre del C1 con el espacio físico que lo alberga. Esa relación, luego, fue historizada y sentida como parte importante del centro. (...) De todas formas, las primeras impresiones se detuvieron en lo alto de sus techos y la escasez de espacios diferenciados de ese primer gran salón que se encuentra al ingresar. La oficina de coordinación, es alcanzable solo si se sube una escalera muy empinada, de difícil acceso para quién no transita por ella cotidianamente. Existen tres espacios principales donde se desarrollan los talleres. Aunque los tres cumplen con diferentes propósitos además de dichos talleres. El primero, y más grande, oficia de comedor, de recepción y de conexión con los otros espacios. El segundo, es un espacio más pequeño, con computadoras y armarios para albergar materiales. Allí se llevan a cabo las coordinaciones del equipo. El tercero, según el día, se comparte con el equipo de SOCAT (...) Los espacios deben*

*ser los suficientemente genéricos para adaptarse a las propuestas del día” (Notas del Investigador C1)*

*“La primera vez que llegué, no tuve forma de perderme. Sobre mitad de cuadra se concentraban niños y adultos a las afuera de una casa. Rápidamente mi cabeza relacionó esta imagen con la salidas de las escuelas, los centros educativos tiene más cosas en común de lo que podemos imaginar. La casa, porque esa es la imagen desde fuera, tiene una puerta y a los costados dos ventanas. A través de ellas se puede ver un estudio de radio, en una, y en la otra una habitación con la clara intervención de niños en sus paredes. Entre la casa y la calle, un portón pequeño como el de muchas casas montevideanas. (...) Al entrar, el panorama y las imágenes se suceden con vertiginosidad. Se pueden percibir los espacios de la otrora casa, la cual en la actualidad ha sufrido modificaciones para intentar ampliar las habitaciones y dar lugar a lo educativo. Rápidamente conecto con las impresiones del C1, y a diferencia de éste, me llama la atención lo bajo de sus techos... como los de una casa en realidad. La cocina, resulta ser el espacio menos intervenido ya que tiene las dimensiones y finalidad de una cocina familiar. Luego se extiende un comedor, que no responde a la casa original sino que ha sido extendida a partir del límite de la casa, además es el espacio más grande del centro pero que aún así parece pequeño para la cantidad de niños previstos. Este espacio tiene una salida a un pequeño patio que muestra un antiguo galpón donde está la oficina del coordinador. Dentro de ella, y para percibir su tamaño, se encuentra un escritorio, dos sillas, un armario y un mueble con una computadora. La oficina no es más ni menos que eso.” (Notas del Investigador C2)*

Continuando con estas impresiones, y a modo de síntesis. El C1 se encuentra situado en una edificación que no fue diseñada para fines educativos, la cual con el paso del tiempo se fue remodelando para una mejor adecuación pero que no cuenta con espacios de trabajo suficientes para llevar adelante las propuestas. Actualmente, la institución 1 es la habilitada para su uso pero sus orígenes y titulación son de una asociación de vecinos de la zona. Esta situación, condiciona las posibilidades de apoyo de INAU para su mejoramiento, lo que se traduce en evidentes carencias que intentan ser sobrellevadas de la manera más creativa posible.

*“Es un espacio común, que cuando queremos pintar en panel, tenemos que pegarlo en un alambre que hay, poner un nylon y pegarlo a la pared. Yo me he visto modificando un poco la propuesta, ¿no? Porque la metodología por la que yo me formé, que es de Taller Malvín, es un espacio que te espera modelado, la pintura y el dibujo, siempre, y después hay técnicas alternativas. Después podés hacer máscaras, títeres, lo que surja, papel mache, papel reciclado, pero eso siempre te espera, entonces el niño llega y ya sabe si ese día va a querer dibujar o rotar por los espacios, y eso ahora no es así. En CdN M lo puedo mantener, porque es un espacio que yo puedo mantener esos tres rincones expresivos, pero acá no” C1V*

El C1 presenta una limitante en su espacio físico significativa, ya que a las dificultades edilicias descritas, se le suma el incendio de una habitación hace cuatro años. Este incendio redujo los espacios disponibles de uso en lo concreto, pero también ha sido relatado de manera significativa por todos los educadores entrevistados como un acontecimiento movilizador hasta el día de hoy, desde lo simbólico.

*“Fue un antes y un después, ahí en el C1 había una casa chiquita, entonces el espacio grande era más de encuentro, desayuno, de cuestiones así y algunos espacios de taller funcionaban ahí, pero había un solo espacio de taller que no se compartía espacio, que era el de plástica. Entrar a un taller de plástica que te espere el olor a la plástica, las cosas prontas, los paneles para pintar y todo, no es lo mismo que preparar un espacio cada vez. Cuando eso sucede, queda en peligro de derrumbe. Entonces se decide, después de no conseguir un casero para quedarse que nadie pudiera cuidar ese lugar, se decide tirarlo abajo. Ahora estamos en un proyecto de hacer una pista de patín en ese lugar, pero claro, para mí fue por 18 años todo...yo no podía creer lo que había pasado, o sea, todos te alientan con decirte que en ese lugar quedó el aprendizaje de los chiquilines pero el espacio había desaparecido (se emociona)...Después de eso a mí ir a C1 me costaba un montón, decí que tengo la camiseta puesta en C1 porque fue donde arranqué los primeros talleres, es un lugar que yo quiero mucho. A partir de ahí era compartir salones, inventar la pólvora. Había que llevar tus cositas, armar y desarmar...” C1V*

El acontecimiento del incendio y sus repercusiones afectivas, simbólicas, educativas, sociales, personales, continúan presente.

De todas formas debemos señalar que dentro de los aspectos destacables del espacio, el C1 cuenta con espacios verdes amplios, lo que en tiempos de buen clima son aprovechados.

Mientras que el C2 se encuentra ubicado en una casa que ha sido adecuada para los fines actuales, aprovechando al límite los espacios y posibilidades de la misma. De todas formas, presenta evidentes carencias pese a las modificaciones percibidas. No existen espacios significativos al aire libre, ya las dimensiones del terreno de la casa han sido prácticamente tomadas por construcciones anexadas a la casa original. Es de destacar la proximidad a una gran plaza, recientemente reformada con amplias canchas y espacios verdes, los cuales son aprovechados cuando el clima lo permite. Por otra parte, los otros programas ejecutados por la Institución 2 se encuentran muy próximos, lo que también habilita el uso de esos espacios de manera puntual.

Aportando algunas sensaciones del investigador a partir de las diferentes visitas realizadas a ambos centros, es necesario reiterar que la infraestructura que enmarca estos proyectos resulta sumamente acotada y contrasta notoriamente con las prácticas y proyectos que a partir de allí surgen. Los espacios de trabajo posibles, resultan insuficientes, sobre todo

pensando en espacios de trabajo diferenciados para los distintos subgrupos, talleres, proyectos, etc. Situación que también es planteada por los entrevistados.

En este sentido, podemos apreciar distintos movimientos que han generado las instituciones para sobrellevar estas condiciones.

Por un lado, existen acciones que se encuentran dirigidas a la utilización de otros espacios del barrio, ya sea públicos o privados. Estas acciones se enmarcan en el constante dialogo con los actores comunitarios y refleja su fortalecimiento a través de la utilización de espacios alternativos. Si bien podemos señalar una necesidad, también podemos percibir una intencionalidad. Utilizar espacios del barrio en conjunto con otros actores barriales, responde a una forma de pensar lo educativo más allá de las limitantes imperantes.

*“En un momento íbamos a las casas de los chiquilines, el taller sucedía en las casas de los chiquilines, y se instalaban huertas, pequeñas huertas, en las casas de aquellas familias que tenían cajoncito mínimo para poder plantar y que tenían el interés. Hay como un interés de leer lo que va pasando y no quedarnos como atados a esto tiene que ser taller de huerta entonces seguimos plantando los zapallos, para que vengan los caballos y nos coman los zapallos, sistemáticamente porque tenemos que tener taller de huerta. Si no es taller de huerta y en el marco del Ambiente podemos incluir otras dimensiones, la cañada, el avistamiento de aves, etc. Ahora el taller de huerta está sucediendo en CJ, porque había un interés de volver a huerta y la huerta de CJ esta resguardada, está en el patio de una casa y tiene otra dinámica. Bueno, volvimos al taller de huerta ahí” C1F*

*“L: Eso también era interés específico del piloto, en esto de convocar a otros niñxs que, los talleres sucedieran fuera del local C1 para que accedieran niñxs de otros lugares del barrio a esos talleres.*

*F: Otros niñxs, niñxs que no estén en padrón nuestro, ponele...” C1FL*

Cabe señalar que estas articulaciones no responden a un mandato del convenio, el proyecto CdN puede ser desarrollado en las locaciones de los centros, ya que cuentan con la aprobación de INAU y se satisfacen los requisitos establecidos. Requisitos que nuevamente resultan amplios y laxos.



### **Recursos Materiales:**

La infraestructura y el equipamiento que se solicitan son los deseables. Se deberán considerar las características de los locales existentes en la zona y la posibilidad presupuestal de ajustarse a los requerimientos apuntando a garantizar la calidad de atención de la población.

#### **1. Estructura:**

- una sala de Dirección y archivo;
- una sala de técnicos y para entrevistas;
- tres espacios para trabajar en grupos pequeños;
- cocina o cocina comedor;
- despensa;
- dos servicios higiénicos completos (varones y mujeres)
- un servicio higiénico para el personal
- espacios recreativos cerrados y abiertos propios o ajenos

#### **2. Equipamiento:**

- Mesas, sillas o bancos acorde al número de niños y niñas atendidos;
- Materiales didácticos (pizarrones, material de consulta, biblioteca de aula, materiales de plástica, TV., video, equipo de audio, juegos didácticos).
- Materiales recreativos (juegos de mesa, pelotas, redes, u otro material acorde al deporte o juego a realizar).
- Material de cocina (heladera, cocina, vajilla en general).
- Equipamiento sanitario (calefón, duchas e inodoros/baños).
- Material de cocina (heladera, cocina, vajilla en general).
- Calefones, ventiladores, estufas.

(INAU 2010, pp. 2-3)

Por otro lado, se puede identificar otras acciones que responden a la mejora y/o actualización de la infraestructura. En este sentido, se pueden apreciar estrategias de financiamiento para tales fines, que se orientan a la obtención de fondos especiales de organismos estatales y/o financiación por parte de privados. Estos recursos responden generalmente a iniciativa de los equipos y la obtención de los mismos se torna parte de las tareas por fuera de las prácticas educativas pero dentro de las prácticas laborales del centro. Podemos identificar en este sentido, una dedicación orientada en este sentido, dentro de las acciones desarrolladas y descriptas por los educadores.

“Tenemos que buscar la forma de buscar subsidios para la reforma, entonces nos pusimos en campaña y por medio de Empresa X conseguimos una donación importante, que nos va a permitir cambiar el techo que se llovía. Todo eso te lleva a que vos más ganas le pongas. Una de las cosas que nos planteamos es lo de la reforma, entonces a raíz de eso es que estamos trabajando, y poder mejorar el Centro para que todos trabajemos mejor y que los gurices vengan y estén cómodos,

que no estén apretados, que coman en una mesa con lugar y no ocho en una mesa para seis. El factor económico es el que a veces te frena un poco” C2Fe

En este mismo sentido, los centros cuentan con financiaciones complementarias para desarrollar algunas de las acciones planteadas, muchas de las cuales comienzan a realizarse de manera honoraria y posteriormente se intenta una financiación que los ampare.

“Este proyecto, empezó a suceder acá en C2, y las posibilidades de traslado eran como bastante locales, digamos. Más que nada a la Intendencia, después íbamos al Centro o a alguna escuela por acá. Cuando se toma contacto con Facultad de Psicología a través de un proyecto de extensión, con la docente X empezamos a pensar la posibilidad de hacer una Red de Susurradores a nivel Uruguay, un poco ambicioso, pero ta. A partir de este presupuesto que brindaba la Universidad, empezamos a generar vínculos con otras instituciones educativas del interior, o sea, escuelas y Clubes de Niñxs. Fuimos a Salto, a San José, fuimos a Canelones, a Facultad de Psicología hemos ido varias veces. La idea es poder multiplicar esta experiencia, o sea, los gurices susurran en la escuela, le cuentan a los niñxs y niñas qué es lo que hacen, llevamos susurradores, intervenimos estos susurradores, les dejamos algunos, hacemos como una dinámica para que ellos puedan escribir, entonces, esos susurradores, y esos poemas quedan ahí para que la escuela o el Club de Niñxs retome esta propuesta y pueda seguir replicando esto.” C2Fa

Más allá de las singularidades de cada institución, resulta oportuno identificar este tipo de estrategias para llevar adelante las diferentes acciones del centro. Estas situaciones presentan algunas aristas que deben ser comprendidas también en el marco global de las instituciones.

El convenio base financia y ampara muchas de las necesidades que refieren a los centros y resulta desde sus inicios un hito fundante para dar un marco de sustentibilidad y certidumbre en los centros. De todas formas, el propio desarrollo de líneas de trabajo educativas, da cuenta de otros elementos que no quedan incluidos en dicho convenio, necesitando de otras herramientas y estrategias para su resolución. Las cuales quedan supeditadas a otras fuentes de financiación, incluyendo actores externos al convenio con INAU.

Nuevamente aquí, podemos observar una tensión latente entre las posibilidades y requerimientos del organismo financiador y las posibilidades y requerimientos de las instituciones perciben como necesarias para llevan adelante el programa educativo.

*“Tiene que ser un lugar que aporte a la transformación, al cambio, porque si no, de alguna manera, sería como terminar perpetuando situaciones, muchas veces se corre el riesgo de generar una propuesta, un proyecto de pobres para pobres, y este, y yo creo que justamente, la obligación que tenemos es el de levantar la mira” C2J*

La situación es compleja y no se aleja de las realidades de otros proyectos en territorio, incluso educativos. Al señalar esta situación, necesariamente debemos reflexionar sobre las condiciones materiales de trabajo y las posibilidades y potencialidades que de ellas se puedan desprender. La falta de recursos establece un vacío que por momentos es ocupado por actores y fuentes de financiación estatales y/o privadas, dejando librado a las condiciones de cada OSC la posibilidad de generar otros recursos para los mismos objetivos.

*“Material didáctico, material fungible, a partir de esto que yo te doy paga todo lo que vos precisés. Y es absolutamente insuficiente. Y acá por suerte se cuenta con aportes de empresas, extras para hacer otros proyectos que si no serían inviables totalmente, pero totalmente inviables” C2R*

*“Mediante el cocinero de la selección de fútbol, gestionamos alguna donación o siempre estamos consiguiendo algo. Por ejemplo las sillas estas del comedor se gestionaron por medio mío y de él, con la empresa X, y a raíz de eso fue que se logró. Trajeron todo lo que era el mobiliario ese que ellos lo tenían para dar porque estaban reformando, después otros sillones, heladeras, para el día del niño se hizo una campaña para regalos para los gurices, y todas cosas que se van tejiendo sobre la marcha. Y vas pidiendo una mano, y ahí vas viendo cómo se da. Entonces salís ahí de ese rol de cocinero” C2Fe*

El del papel del Estado, sobre todo en lo referido a los proyectos educativos, se encuentra interpelado por acciones y programas de significativa valoración por parte de sus integrantes, pero que al mismo tiempo se encuentran interpelados por situaciones vinculadas al gobierno de la pobreza (Martinis, 2010), ya que en estos territorios pareciera ser un común denominador las condiciones materiales donde se llevan adelante los proyectos educativos, sin distinción de sus ámbitos escolares y/o extra-escolares.

Pensar la educación en términos amplios y desde los marcos conceptuales propuestos, necesariamente incluye un Estado presente como garante de dicho derecho. Una mayor presencia del Estado a través de políticas educativas con un enfoque de derecho debe ser acompañada por recursos y una adecuada administración de los mismos. La articulación de políticas en clave territorial, y en asociación con OSCs configuran un escenario que en la vía de los hechos acontece cotidianamente pero que no logran ser sistematizados como parte de los acumulados inter-institucionales, quedando las instituciones supeditadas a partidas garantizadas, lo cual brinda cierto nivel de certezas y posibilidades. Pero al mismo tiempo resultan financiaciones parcializadas y estancas que no contemplan proyectos educativos más integrales y complejos que los establecidos en cada convenio. Una mayor financiación resulta necesaria, al igual que una mejor administración de las fuentes de ingreso que tienen

las instituciones para adecuar y actualizar de esta forma las necesidades y realidades que presentan las instituciones.

“Puede significar la construcción de escenarios diferentes, y más a la 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 2009, pp.138-139)

De esta forma, la dependencia de otros ingresos provenientes del ámbito privado, no tendría la relevancia que en la actualidad presenta, siendo en muchos casos el diferencial que garantiza que las prácticas educativas puedan trascender el entorno y visibilizar sus acciones por fuera del medio cotidiano. Factor fundamental en materia de prácticas educativas orientadas a sujetos de posibilidad y/o anti-destino (Martinis, 2010; Nuñez, 2003).

En esta línea, las condiciones materiales se contraponen con las prácticas que allí se desarrollan, garantizar mejores condiciones y canales institucionales para tales fines responde a una legitimación de espacios educativos alternativos y complementarios a los tradicionalmente reconocidos. “Se trata de un esfuerzo de comprender las desigualdades sociales que están en la base de la producción del fenómeno de la crisis del sistema educativo moderno” (Martinis 2011a, p.148)

Permitiendo un mejoramiento de las oportunidades y trayectorias de los sujetos que por ellos transitan desde una perspectiva de derechos, que se contrapone con otras lógicas vinculadas a una relación subsidiaria y/o asistencialista de la educación extra-escolar.

Promovemos entonces:

“Una educación que puede realizarse en diversos ámbitos, que reconoce la competencia de diversos profesionales, que trabaja diversos contenidos y que postula diversas formas de relación. Una educación que desde ese conjunto de diversidades se constituyen en una unidad por estar orientada en el sentido de promover la circulación social y el acceso a la cultura en términos igualitarios de todos los sujetos de las nuevas generaciones, sin excepciones de ningún tipo.” (Martinis 2011a, p.157)

Las condiciones materiales o de infraestructura se encuentran relacionadas con los recursos económicos para los educadores. Los mismos resultan un factor significativo que se asocia a la rotación de los equipos, aspecto que afecta directamente las prácticas y los procesos de trabajo. Si bien, para la mayoría de los educadores su permanencia en los equipos no está determinada exclusivamente por este factor y se ponderan otros, resulta un elemento que no deja de ser puesto sobre la mesa a la hora de estudiar estos proyectos.

*“Una cosa que tiene el C2 tiene, es que seduce. C2 seduce y se deja seducir. Mucha gente que trabaja acá, que por supuesto tiene un sueldo, viven lejos de acá, y con lo que ganan acá no resuelven... Para muchos, para muchos, el sueldo, el piso económico básico no es C2. Entonces yo creo que ahí hay un tema de que la propuesta entusiasma, seduce, y eso genera compromiso” C2J*

*“Ni se me pasa por la cabeza agarrar un doble turno en la escuela. Si fuera una decisión económica trabajaría doble turno como maestra. Ganaría prácticamente el doble. Pero no es una decisión solamente económica... Yo estoy muy cómoda acá. Pasa por otro lado porque en realidad lo económico es eso no? O sea, por “contexto” ganas tres mil pesos más por venir los sábados a reuniones más practicantes y eso... se ganaría sí, prácticamente el doble. Pero no va por un tema económico ni ahí. Va por un tema de sentirse uno ¿no?, y más en estos trabajos, o sea, sí, claro, trabajas por tener un sueldo, porque es con lo que vivo, pero además te tiene que gustar donde estas porque sino no. No podés, no lo sostenes” C1M*

Ambas instituciones, por las características de las mismas, cuentan con estrategias que apuntan a una optimización de sus recursos a todo nivel. Por ejemplo, vinculando a sus educadores a más de un proyecto, lo que permite una mayor estabilidad institucional, así como también un paquete de horas asociados a una misma institución.

*“En realidad hay tres veces a la semana que voy al Socat, los días que vengo acá (C1) entro a las ocho, y estoy hasta a las doce, me tomo un ómnibus a la escuela que entro a la una” C1M*

Ahora bien, esta situación también presenta sus particularidades ya que el educador se encuentra inscripto en varios proyectos, con distintos equipos y requerimientos. Además de resultar una estrategia que puede ser llevada adelante por instituciones con más de un proyecto en ejecución. Nuevamente, sobrevuela la reflexión sobre cómo viven (y resuelven) estas situaciones otras OSCs con menos proyectos y qué impacto tiene en la variedad y sostenibilidad de sus líneas.

*“Lo que te exige INAU es un equipo un poco más cuadrulado, está clarísimo que nosotros lo modificamos bastante en ese sentido, y de hecho incluimos otras profesionalidades, como un agrónomo, que no necesariamente dialoga con lo que te pide INAU. Y también generamos como bastante cruce entre los equipos que tenemos en los cuatro Centros Educativos. Podríamos tener equipos mucho más cerrados, pero apostamos a un trabajo que es mucho más institucional, entonces también, el hecho de que compañeros que trabajan en el CdN trabajen en otros programas o en otras cosas, hace que podamos también hacer un trabajo con una visión institucional, no gestionamos un Club de Niñxs. Nosotros no administramos sólo unos fondos de INAU. Intentamos trabajar como institución en el diseño, en la producción, en la ejecución, en la evaluación y en el monitoreo, siendo la propia política la que nos alimenta poder hacerlo, porque en realidad no tenemos recursos de otro lado para decir, “bueno ahora la estoy monitoreando, ahora la estoy evaluando, ahora la voy a...” forma parte de un proceso que se va dando. O sea,*

*como identidad institucional, esto del cruce de los compañeros y diferentes perfiles, tiene que ver con que es desde ahí que levantamos el material para poder incidir en las políticas, y no sectorizarlas tanto, porque no consideramos que sea desde ahí el aporte” C1C*

En ambas experiencias se pueden apreciar un núcleo de educadores con una larga trayectoria en el centro, así como también otros educadores con una trayectoria más incipiente. La posibilidad de contar con equipos estables en las instituciones, resulta un factor clave para el desarrollo de prácticas de calidad que se enmarcan en proyectos educativos significativos para los sujetos que allí participan, a lo largo de su trayectoria educativa en la institución y no solamente en un programa.

Mejorar las condiciones de trabajo (materiales y laborales) en todos sus aspectos se convierte en un elemento importante a la hora de garantizar el derecho a la educación (de calidad) para todos, así como el reconocimiento de estas experiencias tan educativas como otras .

*“Capaz que ahí lo que falta es esta posibilidad de intención a nivel de programa y a nivel de políticas públicas de reconocer que hay algunas situaciones que requieren respuestas particulares, y que lo masivo no siempre responde o atiende intereses o necesidades que, no hablo de necesidades básicas, hablo de necesidades en cuanto al desarrollo de intereses, expectativas, deseos” C1L*

Se aprecia una diferenciación entre los que son las prácticas educativas y los posicionamientos de los centros conocidos, con las posibilidades de las políticas públicas que enmarcan, sostienen, dirigen y apoyan estas experiencias. El cuestionamiento que implícitamente subyace en esta dimensión radica en la presencia e intención del Estado para con los sectores sociales más vulnerados y las posibilidades ofertadas.

“Las formas a través de las cuales definimos a los actores de lo educativo condicionan la posibilidad de desarrollo de prácticas educativas. No es indiferente desde el punto de vista de los resultados de un acto educativo que un maestro o un educador considere que un alumno o educando tiene posibilidad de aprender un contenido cualesquiera que sea o que “no le da la cabeza”. Tampoco es indiferente que una gestión educativa o una sociedad crean que sus docentes son profesionales de la educación o mero ejecutores de acciones concebidas y predefinidas por otros” (Martinis 2006a, p.259)

En relación a las condiciones para desarrollar las prácticas y sostener los centros educativos con el apoyo de las políticas públicas se torna una realidad asumida, naturalizada como escasa, como básica. Lo que genera que las opciones para mejorar y/o acercar otras posibilidades al entorno, necesariamente recaiga en las capacidades de los equipos. Nuevamente, el escenario marca que las experiencias se encuentran aisladas y dependientes de sí mismas y/o de privados. Siendo el Estado un actor secundario para

solucionar las situaciones concretas de las experiencias, con los efectos que esto produce para la educación y la promoción de derechos (Camors, 2009; Martinis, 2010)

“Como alternativa a los efectos de exclusión, se podría subrayar la importancia de la tarea educadora conceptuando como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos (...)” (Nuñez 2003, p.23)

*“Una de las cosas es también buscar la financiación para eso (proyectos), yo siempre le digo a J que si tuviéramos presupuesto multiplicaríamos las cosas, porque si con el poco presupuesto que tenemos hacemos pila de cosas, imagínate si tuviéramos presupuesto para todo lo que queremos hacer. Seríamos una máquina de generar ideas, y generar oportunidades para pila de cosas” C2Fe*

## Relacionamiento con lo escolar

Para comenzar este tercer nodo, debemos realizar algunas precisiones que orienten y estructuren los aspectos relevantes del relacionamiento de las prácticas y de los proyectos que situamos en el ámbito extraescolar con lo escolar.

En primer lugar, el programa CdN es presentado como un dispositivo educativo. Por ello, la vinculación con otros actores educativos resulta relevante para comprender de manera integral sus efectos dentro del campo educativo en general y lo educativo escolar en particular.

Desde sus orígenes, el posicionamiento del programa CdN establece una clara intención y orientación hacia lo escolar. Podemos visualizar elementos explícitos en este sentido, así como también elementos implícitos.

A modo de ejemplo, dentro de estos componentes explícitos podemos señalar la función que se le otorga al CdN en relación a la trayectoria educativa (escolar) de los sujetos que participan. Dentro de sus objetivos, se define con claridad la necesidad de articular y fortalecer las trayectorias educativas escolares de los niños que asisten al CdN, y en los casos específicos donde esa trayectoria se encuentre interrumpida, se propenderá a la re-vinculación propiamente dicha.

“Centros socioeducativos de atención diaria, de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes que acompañan la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida. En este sentido apoyan e impulsan a las familias y otros actores comunitarios apuntando a lograr el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Son, también, propuestas de ampliación del tiempo pedagógico, en el entendido de que incorporan nuevos contenidos educativos, complementando los de la Educación

Formal, y amplían el tiempo de cuidado infantil (hasta 9 ó 10 hs. incluyendo la Escuela)” (INAU, s/f.)

De igual forma, podemos señalar aspectos relativos a la información requerida por parte de la supervisión de los proyectos y del S.I.P.I. orientada a tales efectos. Otro claro elemento que estructura esta relación, se encuentra en la propuesta propiamente. Si bien el alcance y los objetivos de este programa no pueden limitarse únicamente en este vínculo con lo escolar, desde su formato y estructura se aprecia que esta relación resulta clave para el desarrollo del programa. Podemos vincular estos primeros elementos a una concepción del CdN como parte de la ENF y los planteos realizados en torno a una relación subsidiaria con la EF (Sirvent et al, 2006; Martinis, 2010; Ubal y Varón, 2009a; Trilla, 1996)

## Mandato Organismo Estatal

En relación a los mandatos del organismo estatal, tanto explícitos como implícitos, se puede visualizar una diversidad de planteos que se encuentran orientados hacia la institución escuela.

El relacionamiento y articulación entre ambos programas resulta un eje transversal de análisis y permite aproximarnos a los sentidos que se presentan desde el organismo financiador y posteriormente cómo son decodificados por los proyectos en sí mismos, y a lo largo de tiempo.

*“Te diría que el único criterio que hay es que los niños, pero que eso refiere al perfil en realidad, los niños tienen que asistir a la escuela, y si al momento de la inscripción no están asistiendo a la escuela, el primer objetivo del Club de Niños tiene que ser la re-vinculación. Los únicos niños, en tanto perfil, que están autorizados por INAU o que el convenio prevé que no asistan periódicamente a la escuela son los que entrarían en estos cupos especiales” C1FL*

Como primer aspecto a señalar, podemos encontrar que existen lineamientos claros en relación al vínculo que debiera tener el CdN para con la escuela. En ambas experiencias, estos planteos representan un importante lugar en torno a la propuesta y la vinculación con lo escolar se encuentra en constante reflexión y cambio. Es así que podemos encontrar diferentes formas de articulación con las escuelas de la zona, donde el vínculo se establece de diferentes formas y lugares, algo que cambia continuamente en función de coyunturas y experiencias anteriores.

El mandato de INAU en relación a esto es tan claro como abierto, siendo una dificultad en sí misma, la instrumentalización de estos mandatos. Cómo se puede llevar adelante esta articulación, establece elementos que son decodificados e interpretados por parte de cada



proyecto y de cada equipo. Esto también redundaría en el alcance y los sentidos que se le otorgan al vínculo con lo escolar, estableciendo una diversidad de experiencias y trayectorias que aportan al acumulado de cada proyecto en sí mismo, únicamente.

Por otra parte, dentro de los requerimientos de personal estable, que se establece en las bases del convenio, podemos encontrar que dentro del equipo de cada proyecto se definen cargos y funciones para establecer este relacionamiento de forma implícita, ya que la formación, conocimiento y relacionamiento con lo escolar se pone en juego en integrantes que cuentan con dicha trayectoria. Señalamos en este sentido los educadores que provienen de la formación de magisterio y psico-social, cuyas funciones implícitas y explícitas abordan esta vinculación. Se le suma a esto, una intención más general, en relación al centro quien estructura y orienta sus prácticas en torno a lo escolar, incluso con prácticas que intentan desmarcarse de ellas. En definitiva, de una u otra manera, el relacionamiento con lo escolar habita el vínculo que se establece con la escuela y refleja no solo la vinculación, sino también un proceso de identificación y especificidad a la interna del proyecto, en torno a lo educativo. En tanto se reconoce a lo escolar como parte de lo educativo, el movimiento que ambas experiencias presentan se encuentra en posicionar al centro dentro de lo educativo de forma diferente, complementaria a lo escolar pero reflexionando qué funciones ocupar.

Esta condición se encuentra en constante reflexión y su tramitación parece ser dinámica pero también permanente, lo que la posiciona como un eje central dentro del proyecto.

Otro aspecto a señalar en relación al mandato del organismo financiador puede vislumbrarse en relación a las nociones teóricas sobre la caracterización de lo educativo (Martinis, 2010; Sirvent et al, 2006; Smitter, 2006; Grippo, Scavino y Arrúe, 2011). Ya que se puede observar cómo fluctúan en torno al dispositivo educativo de CdN. Tomando estas referencias, podemos visualizar acciones, intenciones y sentidos que se encuentran en posicionamientos diversos, lo que complejiza epistemológicamente esta relación.

Se pueden apreciar aspectos en torno a una conceptualización teórica de la Educación No Formal, desde un punto de vista restrictivo y subordinado a lo Formal, ya que establece intenciones vinculantes con el desarrollo educativo escolar de los sujetos en cuanto a responsabilidades de otro dispositivo (CdN). Estas responsabilidades son explicitadas y conferidas para los equipos, de forma unilateralmente y concentra dichas acciones de manera local. Dejando de lado dimensiones y posibilidades más globales en torno a políticas y articulaciones inter-institucionales entre los actores estatales. Si bien se comprende que el alcance de estas acciones en el marco de un convenio no tienen por qué ser mencionadas, establecerlas de alguna manera, facilitaría y fortalecería la concreción de estas articulaciones.

Vale resaltar que el desarrollo del programa a lo largo del tiempo, se ha adaptado a otras posiciones teóricas, y se aprecia un pasaje y visualización relacionado a un vínculo complementario, por ejemplo desde lo nominativo: La denominación del programa como “socio-educativo”, “promoción y protección de derechos”, “ampliación del tiempo pedagógico”, etc. (INAU, s/f) permite visualizar un recorrido y adecuaciones que también aportan al desarrollo y especificidad del programa. De todas formas, estos avances no modifican inmediatamente los legados y metodologías anteriores sino que se inscriben en un marco procesual complejo y dinámico que debe ser comprendido en una trayectoria y tradición histórica.

## Contenidos orientados a lo escolar

Muchas de las acciones realizadas en el CdN se encuentran mayor o menormente orientadas hacia lo escolar. En este sentido, los diversos relacionamientos y enlaces que se realizan en torno a la fundamentación del plan de trabajo, así lo refiere.

Como primer aspecto, podemos señalar que todas las acciones que tengan un trasfondo educativo van a repercutir irremediabilmente en los sujetos que allí participan, así como también en los dispositivos con estos fines.

La idea de contexto permite plantear una nueva mirada sobre la realidad educativa (...) Fractura la ilusión de que en la escuela hay educación formal y en otras prácticas educación no formal, porque advierte que para el aprendizaje humano, y aún para el cumplimiento de las metas escolares, las experiencias y sistemas de relaciones que arman los niñxs, niñas, jóvenes y familias (...) exceden lo que las escuelas les ofrecen. Esta mirada hace estallar la supuesta “especialidad formal escolar” para dar cuenta de que los sujetos se sirven de múltiples relaciones, que en la clásica distinción podríamos llamar “educación no formal”, para hacer frente a las tareas que la escuela les propone y exige que cumplan” (Grippe, Scavino y Arrúe 2011, p.138)

Esta situación, evidente, puede ser útil para comprender que la trayectoria vital de los sujetos se verá articulada y fortalecida por todos los elementos conocidos y vivenciados. Por lo que en primer lugar, debemos plantear que los espacios por lo que transitan los sujetos amplían y diversifican los sentidos que estos le otorgan al mundo que los rodea y al mismo tiempo, las presencias inciden en esos contextos. Favorecer otros tránsitos complementarios al educativo escolar, potenciará estas posibilidades.

“Desde el punto de vista simbólico lo interesante no es cómo es el mundo, sino por qué el mundo es, y para qué es, y qué hago yo en el mundo, y qué relación o relaciones puedo establecer con los otros... Por todo ello, no podemos dejar de formularnos estas cuestiones relativas a la contingencia, necesitamos sentido(s),

aunque sea(n) provisional(es), porque sin un sentido la vida sería invivible, sería insoportable” (Mélích 2006, pp. 72-73)

Reconocer esto, representa un primer movimiento que se sitúa en la necesidad de comprender la educación de manera integral, y en ellas, las diferentes trayectorias que el sujeto transita, y que no pueden ser aisladas y/o direccionadas de manera totalmente planificada.

“Incluso en las sociedades escolarizadas, la escuela es siempre únicamente un momento del proceso educativo global de los individuos y de las colectividades. Con la escuela coexisten siempre otros muchos y variados mecanismos educativos. Por tanto, comprender este proceso significa entender la interacción dinámica entre todos los factores educativos que actúan sobre los individuos. (Trilla 2009, p.101)

En definitiva, educar requiere un otro y ese vínculo educativo establece un plano de incalculabilidad (Antelo, 2005; Martinis, 2006a) Esta dimensión de lo imprevisible no puede ser asumida como única, sino que nos anticipa una tensión inexorable en relación a lo educativo.

“No es posible predefinir los recorridos que el sujeto habrá de poder realizar una vez que accede a la constatación de su capacidad de aprender, de conocer el mundo. Es en este sentido que la acción educativa se ubica en la dimensión de lo incalculable. Puedo trazar hipótesis, conjeturas, pero no definir a priori el resultado de mi acción. Este no poder saber nada sobre el resultado de la acción educativa es el que da sentido a la educación como conformación de sujetos, no clones” (Martinis 2006a, p.266)

Partiendo de esta base, podemos reflexionar la importancia y esfuerzo que ambas experiencias otorgan a la hora de planificar, desarrollar y evaluar acciones educativas, donde lo escolar presenta una especial atención.

*“Acá por ejemplo a los niñxs, a las niñas se les brinda un apoyo desde lo educativo, donde la demanda inmediata de los niñxs, porque estos niñxs están escolarizados. Ahí uno busca, acompañar, trabajar desde una perspectiva de complementariedad, unido en este caso con la escuela, no? Tratar de apoyar al niño, pero no solamente en la resolución de la tarea que el niño trae, sino que el niño tiene que aprender a resolver situaciones, y ahí también está el tema de las herramientas educativas, las estrategias, que uno utiliza, la metodología de trabajo, que va más allá de esa demanda puntual que el niño trae. Que pueda incorporar la herramienta, que le permita poder resolver. Nosotros buscamos definir un perfil interdisciplinario, y trazamos distintas líneas, que atraviesan a todos los espacios y es donde también el niño pueda visualizar la globalidad del tema, no? Por ahí puede ser un tema que tenga que ver con las matemáticas, pero bueno que desde la Plástica lo pueda abordar, que desde la Huerta, que desde la Música lo pueda abordar. Si bien es cierto que a veces los temas están, y nos enseñan de forma compartimentada, pero uno los puede tomar desde distintos lugares. Esa cuestión de que cuando uno ve*

*que un tema lo trata la maestra, lo trata el de Plástica, el de Huerta, el de Música, desde su especificidad, pero interviene, al niño también le abre el panorama” C2J*

Tomando este aspecto como trasfondo de todas las prácticas educativas, resulta necesario también precisar que además de los objetivos del programa CdN y los propios de cada proyecto, surge otra dimensión que plantea un papel importante en los contenidos orientados a lo escolar. Las familias y su participación en los centros, también representa un elemento que incide en este sentido. Lo cual es necesario visualizar para luego reflexionar.

*“Bueno yo creo que hay como dos cosas en relación a qué buscan las familias, y después qué se encuentra el niño o niña, cuando asiste a C2. Por un lado, está esto de las familias necesitando que el niño o niña esté en otro espacio, aparte de la escuela, y esta demanda, que aparece siempre de hacer los deberes como primer cosa. También variables como “tengo que trabajar, no tengo donde dejar a mi hijo, hija” entonces está bueno que participe de otro lugar. Y después, madres que vinieron a C2 y que saben cómo funciona y que buscan que su hijo, viva como esta experiencia de C2 porque también fue como propia. Por otro lado, y pensando desde los gurices, siento que C2 es como un espacio como muy cuidado en relación a los intereses de los gurices. Que el foco está ahí, qué quieren los gurices y pensar propuestas a partir de eso, no? Entonces es bastante atractivo” C2Fa*

*Si, se da también, que después con el tiempo empieza a pasar, que empiezan a venir, niñxs cuyos hermanos mayores, muy mayores o cuyos tíos vinieron, no, en las familias cuando aparecen niñxs chicos nuevamente, familias que...C1FL*

La búsqueda inicial en torno al CdN de los referentes familiares, cargan de sentidos al proyecto, particularmente con el vínculo escolar. En primera medida, muchas veces, lo educativo y lo escolar se confunden y esto también sucede en el núcleo familiar, reduciendo muchas veces las acciones que se desarrollan en el Centro como apoyatura de lo escolar, de forma lineal. Es decir, las prácticas que allí se desarrollan son interpeladas desde esta mirada, ejerciendo un interés que repite y replica las prácticas escolares. De esta forma, “Se privilegia la idea de los proyectos de ENF como espacios en los que se prioriza la inserción, re-inserción o acompañamiento del proceso educativo en el ámbito formal de los educandos” (Figueroa 2009, p.134)

*“Como que lo que importa es la escuela y el Club de Niñxs ta, va como ahí, no? como acompañando. Y me parece que en esta cosa del futuro, de poder revalorizar, de re-significar el Club de Niñxs, atribuirle como un valor. No por intentar ser equitativo con el valor que tiene la escuela, sino valor en sí mismo, otra cosa” C2Fa.*

Reduciendo considerablemente las posibilidades y sentidos que las familias tienen al momento de conocer la propuesta. Esta situación puede condicionar las finalidades del proyecto si únicamente se atienden estas demandas sin mayores reflexiones al respecto. Lo

que requiere una reflexión de las prácticas constantemente que no busca arribar a una conclusión cerrada.

*“Es algo que C2 intentamos problematizar, el sentido que tiene los deberes para los gurices y cómo nosotros podemos aprovechar esto, porque de sesenta y seis gurices, capaz que cincuenta tienen deberes, cuarenta, entonces la acción de hacer los deberes, poder aprovechar eso como insumo para el aprendizaje que no sea “tengo que buscar material sobre Artigas”. Poder pensar sobre el aprovechamiento de ese espacio también como un acto educativo, pero más allá del deber. Y aparte, los gurices qué entienden de esto? Les preguntas “¿por qué tenés que hacer los deberes?” y te responden “porque si no me repiten”, esa es la respuesta. Entonces, hay como una cosa ahí de “si no hago esto, pasa esto” no hay un medio, no hay un análisis, digamos, de por qué, por qué hago los deberes, no? Ta, los mandan y si no los hago repito...” C2Fa*

La comprensión y conocimiento de nuevos sentidos y particularidades de lo educativo requiere de un proceso que se encuentra en constante tramitación por parte del centro y de las familias. Este vínculo con lo educativo se forja en la medida que los referentes de los niñxs se incorporan al proyecto, ampliando los horizontes de posibilidad en torno a las metodologías, contenidos y el equipo que allí participan. De todas formas, la presencia de lo escolar está en juego y emerge con mayor fuerza en las situaciones donde la institución escolar de una u otra manera, se manifiesta en relación al desempeño escolar del niñx.

*“Hay Clubes de Niñxs que no tienen un espacio de apoyo escolar con esta función, digamos, pero a su vez creo que también eso significaría que el niño esté en la escuela, en el Club de Niñxs, y deba llegar a su casa a hacer deberes y es como mucho, no? Hay que pensar en el todo, también” C1F*

Los proyectos indagados, plantean que esos movimientos (sobre todo en momentos claves del año lectivo) repercute en las familias y el centro oficia de caja de resonancia, ya que indirectamente o directamente este encargo se presenta en el sujeto y su familia. Por el tipo de vínculo que establece el proyecto, donde el contacto y dialogo resulta fluido, el proyecto recibe estos encargos, asumiendo diferentes posturas.

*“Yo creo que una de las cosas que, capaz que más sorprende, por decirlo de una forma, es como el vínculo con la comunidad y con las familias, y el lugar que se le da a la familia” C1L*

La metáfora de la caja resonancias puede ser útil para representar como este tipo de encargos, provenientes de múltiples actores impacta en el proyecto y da cuenta como esas resonancias se amplifican o disminuyen en función de la coyuntura y momento en que se presenta. A su vez, las resonancias no siempre se encuentran en consonancia, siendo por momentos un espacio donde interactúan desde diferentes lugares, posibilidades, incluso con mensajes contradictorios desde las distintas voces que allí llegan/resuenan. La

búsqueda de la armonía (musical) es un horizonte que nunca se va a alcanzar pero se persigue. No para acallar sonidos que distorsionen, sino para integrarlos, comprenderlos y componer nuevas partituras que reflejen esos nuevos sonidos. El centro, recepciona y amplifica sonidos que habitan lo territorial, lo comunitario, lo institucional, lo familiar, lo vecinal, lo estatal, lo público, lo privado, lo educativo, lo social... Podríamos continuar esta lista exponencialmente pero lo importante es comprender que los sonidos provienen de distintos lugares y desde distintos instrumentos.

*“También han habido situaciones de familias analfabetas, con interés de finalizar el ciclo escolar o por lo menos aggiornarse un poco y se han desarrollado estrategias específicas para eso. Todo lo que se genera con las familias, en su relación concreta como familia, madres, padres, abuelos, tíos, de niños que participan del Club... y que sabemos que familias que se conocen en el Club que después tejen otros vínculos, y otras redes y otros proyectos que en realidad trascienden al Club, pero que sabemos que se originaron a raíz del Club, o familias que se conocen y que se van recomendando la participación de los chiquilines en el Club o familias que laburan, y entonces le piden a otra familia que vive más o menos cerca que le lleve, le traiga los gurices. Ahí se va generando como todo un entramado social que algún punto no dio en el centro, pero que en algún punto de todo eso aparece el C1 como componente”*  
C1L

En relación al procesamiento de este tema, a lo largo de la trayectoria de los centros, se puede apreciar cómo se ha ido tramitando de diferentes formas, ya sea en el diseño de prácticas directamente vinculados a esto, como prácticas que la abordan desde otros lugares no tan explícitos pero que de igual forma son planteadas.

*“Acá primero lo que buscamos, el tema de la autoestima, el tema de la seguridad en sí mismo, el tema de trabajar sobre la frustración, es un tema que es permanente, no? Porque generalmente el sistema formal, y muchas veces también nosotros, caemos en la institucionalidad. Entonces de alguna manera tenemos que trabajar esa cuestión complementaria, bueno de ofrecer y pararnos desde otro lugar donde, por ejemplo, los ámbitos formales no se paran, porque bueno, porque no pueden, porque tienen una forma de trabajar que es esa y no otra, porque tienen que cumplir determinados requisitos, no?, Entonces ahí también está el lado nuestro de al niño poder darle desde otro lugar, y sobre todo, en esos aprendizajes, que nosotros hemos ido visualizando, identificando. Es también encontrar, no solamente trabajar en función del problema. Porque el problema te va a golpear la cara, te guste o no te guste, siempre va a estar, lo más difícil es trabajar desde las capacidades que tienen estos niños, estas familias, porque trabajar sobre el problema nos lleva pila de tiempo. No es que hay que dejar de trabajarlo, pero a su vez también descubrir aquellas potencialidades que estos gurices tienen, que estas familias, y también como poder profundizarla, canalizarla”* C2J

Estos movimientos y reconocimientos, han permitido apreciar una trayectoria de centro que tiende a una vinculación cada vez menos directa entre los espacios educativos propuestos y lo escolar, al menos linealmente.

*“L: De hecho se han realizado, por ejemplo entre Ambiente y Robótica, proyectos en conjunto entre los dos contenidos, entonces en esto de las Olimpiadas que te contaba de Ceibal, se hizo un cultivo semiautomático. Entonces tenía el componente de Ambiente, todo lo que es cultivo y también la parte de robótica de generar el sistema, a través del cual ese cultivo se auto regaba. Se hizo un proyecto integral, con componentes de los dos contenidos y con gurices que iban trabajando de forma articulada.*

*F: Trasciende lo que es Robótica, Tecnologías Aplicadas incluye las Ceibalitas, pero lo trasciende también, construyen robots con materiales reciclados. Tiene la premisa de visualizar la tecnología en la vida cotidiana y ver de qué manera se puede integrar con cuestiones más cercanas, no? Como romper esa cuestión de que la tecnología es una cosa, y nuestra vida es otra. De qué manera se puede integrar? A través de elementos reciclados? A través... no sé, está todo el tiempo inventando cosas que para uno resultan lejanas (risas), pero tiene que ver con eso. Con elementos de la vida cotidiana, reciclados o reutilizados, se pueden generar aportes desde la tecnología, para lo lúdico, o para el cultivo semiautomático, que en realidad incluía sensores que medían si le faltaba luz o si le faltaba humedad a la tierra y se activaba algo que le prendía una lamparita regaba” C1FL*

Esto tampoco puede ser comprendido de forma simplista sino que es referenciado desde espacios de reflexión y evaluación en torno a esta temática. Sin dudas, en la actualidad lo escolar y la producción de contenidos que aporten a ellos sigue vigente pero desde espacios y formas que resultan más específicas al CdN y permiten una interacción tendiente al fortalecimiento de habilidades, potencialidades que repercutirán en el sujeto y su trayectoria educativa.

*“Para mí hay como distintas categorías, por decirle de una forma, está lo que tiene que ver como con los contenidos concretos de cada taller, y ahí entra una forma de acercarse al contenido y una forma de desarrollar procesos de aprendizaje que tiene que ver con la experiencia, con el aprender haciendo, con la dinámica de taller, esta cuestión de probar, investigar, no? El ensayo y erros, desde ahí, para mí ahí hay como una línea que, de última los contenidos son elegidos, son pensados y son definiciones institucionales, pero no dejan de ser la excusa para que suceda todo eso otro que tiene que ver con la forma en que los gurices se encuentran con ese contenido y de qué manera se les propone aprenderlo, no?” C1L*

Este movimiento se puede evidenciar en ambas experiencias y afecta no solo los contenidos, sino que también la estructura y las funciones del equipo. De todas formas, lo escolar y su abordaje más lineal, es abordado por los centros, ya que la necesidad aún se evalúa como vigente. No por definición del equipo, sino por los efectos e impacto que ello tiene en las trayectorias de los sujetos y su significación. A modo de ejemplo, podemos ver

cómo el C1 tiene referenciado momentos y días específicos para abordar los de contenidos que tienen.

*“En realidad hay un número en esto de poder garantizar que el espacio de una maestra, realmente sea un espacio individualizado, pero los niños pueden ir cambiando a lo largo del año, no es una lista estanca, digamos, que arrancan en marzo y terminan en diciembre. De hecho, cuando inicia el piloto, ponele que julio, se evaluaba la lista, si había algunos que ya, el equipo consideraba que no necesitaban venir, bajaban, y aparecían otros que, hasta el momento, no habían estado viniendo (...) El objetivo de los martes y jueves, la centralidad de los martes y jueves esta puesta en el espacio educativo, entonces para que eso suceda, en todas estas condiciones que hablábamos hoy, se generan dos propuestas, una recreativa y los gurices rotan entre ellas” C1FL*

Mientras que el C2 también lo estructura como espacios fijos.

*“Tenemos apoyo escolar en los dos turnos, y aparte los talleres. Entonces los gurices van como rotando en los talleres, pero pasan por este espacio de apoyo escolar, con los maestros, maestras” C2Fa*

*“Salir al encuentro de este grupo de quinto y sexto año, y hacer lo que es la propuesta de áreas integradas con ellos, no? Nosotros quincenalmente o cada un mes hacemos una unidad trabajo, entonces pensamos propuestas dentro de esa unidad, que tienen que ver con el lineamiento, también nos planteamos para el año, y bueno ahí abordamos ese, un contenido dentro de esa unidad, desde distintas áreas del conocimiento, artístico, no sé, dentro de lo que es físico-química, matemáticas, lengua, tengo esa libertad dentro de este espacio mío, de poder abarcarlo desde donde yo quiera” C2R*

Sin embargo, en ambas experiencias se ha transitado por varios tipos de propuestas y también plantean que por más que se intente orientar estas necesidades, la propia dinámica y cotidianeidad de los niños hace que la estructura se desborde en función de realidades que irrumpen en el día a día.

*“Pero pasa esta otra cosa de la demanda de los deberes que también es algo que atraviesan los gurices, de que llegan y “tengo deberes”, o “Hoy no tengo deberes”, no? Y dentro de toda la propuesta de la tarde o de la mañana, se le atribuye que el taller esta genial para los gurices, pero si no terminan los deberes... no? Primero tengo que terminar los deberes... Esa presión está y se intenta problematizar...” C2Fa*

Lo que por momentos es asumido como disruptivo, contradictorio, tensionante y al mismo tiempo como necesario de abordar. El elemento común en este punto, parece aflorar al momento de darle sentido y reflexión a lo que acontece, ya que más allá de qué se hace con estos encargos, la atención se ha trasladado al plano del por qué y para qué. La



problematización de estas situaciones se presenta en los discursos de los entrevistados donde también se esboza una dimensión de la comprensión de la trayectoria educativa particular del sujeto y las afectaciones posibles, donde lo escolar tiene un fuerte impacto. Esto se puede graficar con la problemática común planteada por ambos equipos en torno a las tareas domiciliarias o comúnmente llamadas “deberes”. Esta situación es traída a colación en torno a este punto como un elemento que se encuentra en constante debate y sus abordajes han sido de los más variados y diversos.

El hecho de trabajar a contra-turno de lo escolar pareciera transferir esta actividad escolar a los proyectos, generando una multiplicidad de situaciones. Por un lado, dada la diversidad de situaciones e instituciones escolares en las que participan los niños que asisten a los centros, presenta dificultades pragmáticas para su abordaje. Por otra parte, la metodología de trabajo que nuclea en subgrupos multigrado, también dificulta las posibilidades de instrumentalización de estos encargos. De todas formas, es de destacar como esta discusión permanece presente y se define como en reflexión permanente. El abordaje de esto, contempla la trayectoria educativa de los sujetos pero al mismo tiempo interpela la trayectoria educativa que los centros proponen. En definitiva, estas situaciones cuestionan y fomentan la especificidad del Centro (Mélích, 2006; Frigerio y Diker, 2005)

En este sentido, se puede apreciar cómo se presentan prácticas y contenidos que tienden a un nivel de abstracción sobre los contenidos escolares, lo que permite abordar similares contenidos y/o procedimientos desde otras perspectivas. Potenciar estas acciones habilita un vínculo con lo escolar con mayor horizontalidad y al mismo tiempo fortalece y complementa lo trabajado desde lo escolar, desde una mayor especificidad.

“Por eso sostenemos que las articulaciones no pueden gestarse y sostenerse en el interior de un único dispositivo, pues llevan al cierre de vínculos exteriores y a la clausura de los propios sujetos en esos entresijos, o bien a su expulsión.

Hay que pensar en articulaciones múltiples y diversas, en un fuera escolar o en un dentro-fuera, sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia la infancia. Lugares de reenvío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquellos sobre los que se cierre” (Nuñez 2003, p.23)

Para graficar este aspecto, podemos encontrar espacios y metodologías orientadas al desarrollo de capacidades intra e inter-subjetivas que se encuentran vinculadas al desarrollo de la persona y también al desarrollo escolar. Estas prácticas poseen una intencionalidad en ese sentido, y sus efectos pueden ser más o menos relacionables. Por ejemplo, prácticas dentro del centro orientadas al fomento de la lecto-escritura, o al desarrollo de la oralidad.

*“Primero que nada desde lo comunicativo, de fortalecer la parte de oralidad, del hábito de poder hablar, escuchar, también la cuestión de investigar, no? De interesarse por un tema, buscar información, tener que elegirla, seleccionar, estudiarla, no? Entonces ahí también estás hablando de la lectura, que estas*

*potenciando. Todo dentro de un interés de ellos, bueno tengo ganas de tal cosa, bueno dale fenómeno, vamos a generar ese espacio, vos tenés que, tenés la responsabilidad de buscar información de esto, de seleccionar, bla, bla, y te vamos a brindar este espacio. Entonces hay también como una cuestión de tener mi espacio, “me gané un lugar, que quiero estar, que quiero aprovechar” Entonces también está bueno que ellos vayan vivenciando eso, no? Y después, todo lo que pueda surgir desde ese interés. Una vuelta vino acá a visitarnos, el Cuarteto del Amor, que es un grupo musical. Iban a venir y dijimos con algunas compañeras, “Che, podríamos investigar, podríamos pasar algunos temas, podrías ver cómo surgen, donde están, etc.”. Entonces surgió investigar, y se generó un espacio como una mesa redonda con ellos, que estuvo buenísima” C2R*

Por otra parte, también se pueden señalar contenidos orientados al relacionamiento interpersonal y/o abordajes sobre lo afectivo que presentan una incidencia más abstracta pero también directa en este sentido.

“Si bien podríamos reconocer la asociación y la construcción como los dos mecanismos principales del aprendizaje, conocer estos mecanismos no nos dice o no nos aporta conocimientos respecto de cómo se ponen en juego y qué se aprende. Orientados a conocer qué se aprende y cómo se hace, la cultura y las relaciones sociales a través de las cuales ponemos en marcha nuestros mecanismos son un aspecto clave para la comprensión de las cuestiones vinculadas al aprendizaje. En este sentido, para comprender los procesos de aprendizaje es necesario preguntarse ¿Dónde se aprende? ¿Con quiénes se aprende? ¿Qué significan esas personas para mí? ¿Qué sentido tiene para mí la actividad que estoy haciendo y en la que podría llegar a aprender algo?” (Grippio, Scavino y Arrúe 2011, p.138)

Por lo que podemos referir que muchos contenidos abordados pueden resultar similares a los escolares pero desde perspectivas y metodologías diferentes a lo escolar, lo que amplía y propone un mayor espectro de posibilidades y vinculaciones con contenidos específicos.

*“No creemos en el aporte de una sola disciplina y entre otras cosas porque concebimos el dispositivo Club de Niñxs no como un sistema sólo de protección sino como esto de lo educativo. Entonces decís, nadie educa desde una sola cuestión, y también en un formato educativo que es lo suficientemente amplio como para recibir distintas propuestas. Es decir, desde que podes salir a plantar papas, hasta que te podes colgar de un árbol a hacer arte, o de que podes pintar un mural en la esquina. El Club de Niñxs te ofrece todo eso. O salir todos los miércoles con los gurices a hacer el taller, no sé dónde, con no sé quién. Aporta a eso, a la capacidad de pensarlo distinto” C1C*

Se aprecia en todos ellos, la intención fundada de establecer relacionamientos integrales de la temática, donde se busca una mayor complejidad y articulación entre las áreas de trabajo de los proyectos. De esta forma, dentro del centro también se busca abordar los contenidos desde diversos enfoques enmarcados en lineamientos institucionales pero al mismo tiempo

ofertando a los educandos componentes orientadores de sentidos en torno a los contenidos trabajados y el contexto en el que se enmarca

“Los estratos más simples del sentido pueden crearse en la experiencia subjetiva de un persona. Los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. El individuo puede hacer complicadas conexiones lógicas e iniciar y controlar secuencias diferenciadas de acción, sólo si él o ella es capaz de hacer uso del acervo de experiencia disponible en el contexto social” (Berger y Luckmann 1997, p.34)

Por lo que el esfuerzo por generar contenidos orientados a lo escolar, o más precisamente, que fortalezcan las trayectorias educativas de los sujetos tiende a la necesaria articulación de contenidos y espacios, y no se presenta como un aspecto concluido en su discusión. Las planificaciones y acuerdos generados en el equipo, permite establecer marcos orientadores a la hora de dar sentido a las prácticas en función de lo escolar, de todas formas se presentan adecuaciones situacionales que no aíslan el plan de trabajo trazado y los requerimientos de los sujetos y sus familias en situaciones puntuales.

Este movimiento, también se ha producido en función del corrimiento de las prácticas educativas llevadas adelante por el equipo, en tanto se permite visualizar nuevas funciones de los educadores en torno a su formación y experiencia. El testimonio de los maestros entrevistados, así lo indican, pudiendo visualizar cómo ese movimiento interno y de equipo, habilitó simbólicamente a ejercer la práctica educativa desde funciones diferentes a las llevadas adelante en la escuela. Esta distinción responde también a la comprensión e identificación de necesidades y potencias diferentes en relación a cada dispositivo.

*“Sabes lo que pasa, en la escuela dentro de las formalidades que vos tenés que sí o sí cumplir, políticas educativas, programas prescriptivos, una forma de presentar las actividades, además de directrices, que quieras o no tenés que cumplir. A veces podés estar de acuerdo o no, pero son directrices, que en la diaria van surgiendo y tenés que ajustarte a esas realidades. Hay veces que esas cosas te inhiben o te imposibilitan a hacer otras. Acá si bien hay también lineamientos, directrices y cosas, como que uno, al menos yo, me siento como con más capacidad de decir, “bueno, pero yo lo voy hacer de esta manera así, y es aceptada” y está bien, o sea, lo argumentas, lo presentas y lo haces, no? C2R*

*“Y después nos empezamos a dar cuenta de que bueno, los gurices iban como necesitando otras cosas además del apoyo escolar, empezamos como a cambiar el formato y ahora son dos veces a la semana el pedagógico, y yo no estoy en ese espacio en sí, ahora estoy como acompañando más los talleres” C1M*

La formación de magisterio y su posterior aplicación se encuentra orientada íntegramente a lo escolar, por lo que transitar por estos otros espacios educativos requiere de una introspección y flexibilidad en torno a lo que se espera que haga y las posibilidades de un “otro lugar”. El intercambio y espacios de evaluación en equipo, se manifiesta como

aspectos claves para una adaptación de este tipo. En definitiva, las prácticas educativas en general, dentro de estas experiencias, parece acontecer de esta manera lo que implica tiempo y cuestionamiento.

*“Lo que pasa es que es tan complejo, porque en realidad el maestro se tiene que regir con un currículum no? Lo que tenés que después es saber es fundamentar y argumentar, porque nosotros tenemos inspección todo el tiempo, o sea, todo el tiempo están con la lupa... Mientras haces la carrera sos practicante, o sea que tenés una maestra y una directora... siempre es muy escolarizado no? Siempre con una nota, siempre con una falta, es muy escolarizado el Magisterio, no podés faltar, etc. Lo que tiene Magisterio es eso, que es muy rígido y siempre alguien atrás que está inspeccionando, pero inspeccionando, no alguien que te dé sugerencias. Acá tenemos coordinadores, hay una jerarquía, pero siempre desde un lugar de construcción y de un ida y vuelta y allá es como alguien que tiene poder, que sabe más que vos y que te va a venir a preguntar y que vos le tenés que argumentar todo. Tenés que estar muy firme para argumentar, tenés que meter mucha energía y mucha cabeza en eso ¿no?” C1M*

Para cerrar este punto resulta necesario establecer que los contenidos orientados hacia lo escolar, presenta dimensiones que aún no se han podido acompasar. Si bien muchos de estos procesos parecen estar acordados y en cierta medida “temporalmente saldados”, existen otros componentes que no. En este sentido, se aprecia una superposición de acciones que replican lo escolar en estos proyectos, de forma naturalizada. La necesidad de una mayor y mejor articulación entre los dispositivos debiera generar mayores marcos de trabajo conjunto, lo que redundaría en prácticas más específicas y complementarias (Ubal 2006; Grippo, Scavino y Arrúe, 2011; Valdez, 2017; Trilla, 2009)

La adaptabilidad de los proyectos, contempla los movimientos y sentidos escolares pero muchas veces de manera unilateralmente y de forma interpretativa. Es decir, las acciones en torno a los encargos y pedidos del centro escolar son interpretadas por los sujetos que por ella transitan, trasladando información y sentidos al CdN.

*“Lo último que nos interesa hacer es el deber por el deber, nos interesa hacer el deber si facilita para que el guri, efectivamente aprenda a dividir. Cumplir con el deber para que la maestra se quede contenta no nos preocupa” C1L*

Las articulaciones que se generan inter-institucionalmente no siempre presentan un enfoque macro-institucional, por ejemplo INAU - ANEP, sino que refieren a acciones y objetivos de alcance cercano y/o concentrada en situaciones particulares en función de los sujetos puntuales, por ejemplo Centro – Escuela X.

*Ahora estamos atrás de una gurisa que viene acá, pero la estoy acompañando desde el Socat. Nosotros hicimos el movimiento en División Salud y la maestra le hace un informe. Ahora quedó anotada para un psico-diagnóstico, pero de acá puede ser para el otro año! Se le fue un año, dos años a la gurisa entendés? Donde*

*va a seguir pasando de año porque no la pueden dejar más repetidora porque en realidad, ¿qué? ¿vas a dejar a una gurisa cuatro años en primero?, ya sabes que no está aprendiendo, entonces la maestra: ¡“escuela especial! ¡escuela especial! que tampoco puedes. Te van a pedir un informe que avale eso y así hay casos que siguen sin saber ¿no?*

Ampliar la reflexión y abordaje que se tiene a la interna del centro, a la “interna” del territorio, en clave de articulación de actores e instituciones públicas que diseñan las políticas que luego se ejecutan en el territorio, emerge como paso necesario para avanzar en una complementariedad pedagógica. Lo que también permite abordar temáticas que trascienden el centro pero que impactan de todas formas.

En este sentido, anticipar y desenfocar la problemática del “aquí y ahora” cotidiano, habilitaría una reflexión más profunda y preventiva de las dificultades que se presentan, desanclando este proceso de los hitos y momentos del año lectivo. Por ej. Segundo semestre donde las calificaciones escolares trazan escenarios más o menos rígidos en función del desempeño escolar.

Se puede hablar, en definitiva, de actores educativos que presentan diversas responsabilidades (educativas) donde la articulación y complementariedad resultan fundamentales y significativas, no solo a nivel territorial.

## Trabajo en conjunto

Continuando con el relacionamiento con lo escolar, surge la necesidad de visibilizar el tipo de vinculación que se lleva adelante, rescatar cómo se articula efectivamente con la institución escolar aporta elementos que dan cuenta en territorio, cómo se vinculan ambos programas educativos.

Ambas experiencias presentan acciones en conjunto, ya sea desde articulaciones y coordinaciones por sujetos específicos como prácticas puntuales.

*“Creo que depende mucho de la propuesta educativa de la escuela, igual que en los Clubes de Niñxs, o cualquier cosa en la vida, nada es homogéneo, depende mucho de la propuesta de la escuela, y depende mucho del docente, y depende mucho de la conformación del colectivo docente que este ese año con la escuela. Nosotros, por ejemplo, tenemos experiencias de trabajo en complementariedad con la escuela, que han sido riquísimas. No buscamos desde el Club sustituir ningún tipo de aprendizaje de lo que ofrece la escuela, y supongo que al contrario tampoco, justamente lo que defendemos es que en el encuentro de esas dos cosas es donde podemos dar mejores, “explosiones educativas” para los gurices. Por ejemplo, cuando nosotros hemos hecho esto con los gurices y los gurices del Club en su propia escuela yendo a enseñarles algunos contenidos a sus compañeros, era mucho más rico para ellos*

*estar en el lugar de “te puedo enseñar lo que aprendí”, y era mucho más interesante para sus compañeros un aprendizaje que les transmitía otro, un par, este” C1C*

*“Desde el espacio educativo, particularmente, pero en general desde todo el equipo se busca el seguimiento educativo de los chiquilines, no? Y del proceso de escolarización. Eso más desde lo educativo propiamente dicho y después tenemos varias actividades en conjunto con la escuela, talleres, hemos llevado contenidos, el taller de robótica, bueno, el año pasado nos presentamos a las olimpiadas de Ceibal en conjunto con la escuela. Este año también, estamos como a la espera del resultado, también hubo talleres de ambiente en conjunto con la escuela. Y eso también como que muchos gurices han conocido el C1 a partir de ahí, y ha sido también como... por ej. la última inscripción que tuvimos la semana pasada fue una niña que estuvo en el taller de Tecnologías Aplicadas, aparte la mamá conocía a otra mamá” C1FL*

*“El vínculo con la escuela depende cuál escuela, pero generalmente es bueno, o sea, intentamos como trabajar con los maestros comunitarios, o ir a la escuela si pasa algo, somos como un lugar de referencia también para la escuela si notan algo en los gurices, llaman a C2 a ver cómo está acá, qué pasó, si sabemos algo. Así a modo general es un buen vínculo” C2Fa*

En este sentido, es importante destacar la ausencia de una sistematización en torno a las articulaciones, siendo un motivo de interés el trabajo en conjunto que posteriormente se concreta de manera fluctuante. De esta forma, se pueden apreciar talleres y actividades llevadas adelante por parte del CdN en la escuela y/o en el territorio en conjunto con la misma.

*“Por pertenecer al Club de Niñxs hicimos un mural muy grande en un jardín. Que en realidad surgió porque me llamaron a nivel personal para poder hacer ese mural, y como estaba dentro de la zona del Club, yo soy tallerista y me gusta ir con los niñxs. Si a ellos les parecía, podía ser una buena actividad de intercambio, de que niñxs escolares volcaran a niñxs de nivel inicial de la misma zona lo que sabían hacer, y hacerlo juntos. Y fue buenazo, catorce metros de mural que noventa niñxs pusieron, pintaron, desde los más chiquitos, que eran de tres, cuatro y cinco. Bueno se hizo toda una jornada de figura, recorte, figuras para hacer como un gran collage, y que todos los dibujos de los niñxs aparecieran” C1V*

*“Ese proyecto en realidad es un proyecto de extensión de Facultad de Ingeniería que nos juntábamos ahí como para pensar. Nos juntamos y empezamos a generar contenidos y estamos con los niñxs de los Centros I1 (C1; CdN M; CJ) y se convocaron a otras instituciones porque la idea era que no quedara solo en I1, entonces también se está trabajando con una escuela N°XX” C1P*

Estas acciones, permiten trascender las fronteras de cada programa llevando visibilidad entre ambas, tanto para los educandos (de ambas instituciones, compartidos o no), como para los educadores de ambos dispositivos. A su vez, se materializan en estas actividades

un esfuerzo que aúna a los centros en sus similitudes, visibilizando formas y contenidos diferentes.

Por otra parte, esto también tiene un impacto en los niños que tienen doble participación (CdN y Escuela), lo que permite integrar y articular con los sujetos como eje, ya que ofician de facilitadores para que las intencionalidades educativas fluyan (Martinis 2011b; Sirvent et al, 2006; Nuñez 2003)

*“En aras de que los chiquilines son los mismos, de lunes a viernes, de ocho a doce en el C1 y de una a cinco en la escuela, ahí también hay como otra pata de articulación permanente que se fortalece con la presencia en las mesas de coordinaciones zonales, y que se fortalece con los nodos educativos, pero que si no existieran igual se haría, porque en realidad es poder acompañar a los gurices y a sus familias en esos distintos procesos” C1L*

Esto es retomado en el propio CdN, que aborda este tipo de vivencias como insumo para futuras actividades. Al no ser todos los sujetos de una misma institución escolar, también habilita y amplía el espectro conocido por parte de los sujetos sobre “lo escolar”, incorporando otras miradas y formas de “hacer escuela” y “hacer educación” ya que la tarea conjunta los nuclea.

*“No se trata de señalar que prácticas de este tipo no puedan ser desarrolladas en ámbitos escolares. Sí se trata de poner en consideración las potencialidades que ámbitos menos estructurados tienen para potenciar los procesos de desarrollo de los sujetos de la educación. Nuevamente, este tipo de prácticas carecerían de potencialidad sino estuvieran articuladas con las desarrolladas en ámbitos escolares, mostrando un esfuerzo educativo común y compartido” (Martinis 2011a, p.155)*

En relación a este tipo de acciones conjuntas, se aprecia que representan actividades concretas con alcances y coordinaciones en virtud de su realización. La necesidad de diseñar otros espacios de trabajo que enmarquen estas acciones resulta una debilidad planteada por ambos equipos. En este sentido, se aprecia que las responsabilidades y sentidos que se le otorgan a la articulación escolar, es presentada de manera local y situada, lo que se traduce en un acumulado de experiencias sumamente interesantes pero con serias dificultades para generar cierta sistematicidad y/o proyección más allá de los centros en cuestión.

*“El plantearnos un trabajo en redes puede redundar en la necesaria reubicación de las instituciones educativas, contribuyendo a los procesos de apertura hacia la comunidad, y un perfil de gestión coherente con el mismo. Dicha apertura hace necesario, por ejemplo, que se asignen recursos materiales y humanos idóneos para el trabajar en redes, sin los cuales las iniciativas no lograrán trascender las buenas intenciones” (Ubal 2006, p. 129)*

Por un lado, la rotación de los equipos escolares dinamita en muchas oportunidades el sostenimiento y proyección de las articulaciones a mediano y largo plazo. En especial, la figura del director/a quien posee funciones inherentes al desarrollo institucional pero que se generalmente en este tipo de escuelas se encuentra de manera interina. Esta dificultad traspasa las articulaciones a un plano más personalizado y en muchas oportunidades cargadas de experiencias previas que determinan los escenarios de vinculación posible. La figura de la maestra, se encuentra asociada a un grupo y en algunos casos esto determina el alcance y posibilidad de trabajo conjunto.

*“Con las maestras de las escuelas, se dificulta bastante porque claro, se empieza a contraturno ¿no? entonces cuando yo no trabajaba en la escuela lo hacía más, pero con las maestras que trabajamos doble turno se dificulta más” C1M*

La figura de la Maestra Comunitaria que tiene funciones de trabajo en territorio, ya sea con las familias propiamente dichas y con actores territoriales aparece como uno de los mayores interlocutores en el dialogo inter-institucional, acercando y dinamizando los intereses de la escuela, así como conectando con la propuesta del proyecto.

*“Con las maestras comunitarias sí nos vemos, por el Socat o nos cruzamos en reuniones y ahí conversamos alguna cosa” C1M*

*“El vínculo de las escuelas con C2 se da través de los maestros comunitarios, por ejemplo. Es bueno, se da esta cosa de que los maestros salgan de la escuela, también, por lo menos nuestra experiencia con las escuelas cercanas sí, pero generalmente si no es como con esta acción de los maestros comunitarios, siempre es el Club de Niñxs el que sale y que va hacia la escuela o que llama. Me imagino que debe ser también bastante particular según la dirección y sus posibilidades. El vínculo es bueno, hay una buena comunicación” C2Fa*

Al igual que sucede con los perfiles de los CdN, la figura de la maestra comunitaria presenta objetivos y lineamientos compatibles con la articulación de otros proyectos educativos que transitan los sujetos. De todas formas, la precisión o instrumentalización de las tareas queda supeditada a la interpretación y posibilidad de las personas que llevan adelante la función, teniendo en este sentido, una gran diversidad de experiencias y prácticas de trabajo inter-institucional. Además, como plantean los educadores, las posibilidades de articulación también se encuentran limitadas por los horarios de funcionamiento de las instituciones en cuestión, ya que al trabajar con población a contra-turno varía mucho los sentidos de tales acciones. En el caso del C1, podemos observar que únicamente cuenta con horario matutino, es decir, población que asiste en el turno vespertino al centro escolar. Las escuelas con las que naturalmente se vincula el CdN por la condición de trabajar a contra-turno, son escuela de un solo turno, quedando supeditado las posibilidades de trabajo en función de las figuras de la maestra comunitaria, quienes habitualmente cumplen esa



función en el turno contrario al de la enseñanza “aúlica”, y pueden coincidir en encuentros con el proyecto. El hecho de trabajar a turno contrario, no representa un aspecto negativo en sí mismo, pero presenta estas dificultades logísticas que deben ser reflexionadas para una mejor articulación. El C2 al contar con doble turno, posee otras posibilidades para establecer articulaciones con las maestras de clase de los educandos. De todas formas, ambas instituciones, al contar con otros dispositivos de trabajo en sus territorios, y con posicionamientos enfocados en los sujetos y sus trayectorias educativas más allá de sus propuestas, presentan un fortalecimiento y especial atención en los diálogos inter-institucionales. Las posibilidades de articulación y trabajo en conjunto quedan supeditadas a estas condiciones y la flexibilidad, creatividad y/o posicionamiento de los educadores/equipos que conforman los actores educativos en la zona.

*“La escuela es mucho más heterogénea, a mí me parece rico eso también, no, porque acá sabes que todos más o menos estamos con un mismo discurso, tenemos un mismo sujeto, sujeto de derecho. Y en la escuela vos te encontras con todo no? Te encontras con la inspectora, con la departamental, con la directora, y con compañeras que capaz que no piensan de igual forma” C1M*

*“Después está esto, somos un centro educativo y lo que interesa son los procesos de aprendizaje de los gurices, las distintas vinculaciones que desde el Club de Niñxs se hacen con los distintos centros educativos de la zona, desde la escuela, desde el otro CdN (M) que hay, desde lo que es la UTU, se intenta generar un vínculo lo más fluido posible” C1L*

*En definitiva, este tipo de centros, son vistos y despliegan su potencial, en la medida que logran articular y desarrollar acciones en conjunto. No solo con lo escolar, sin desconocer la gran relevancia que este actor tiene, sino con todos los actores del territorio de influencia de los centros, además de valorar especialmente aquellos vínculos que habilitan trascender lo inmediato. “El Club de Niñxs tiene sentido si es pa’ afuera” (C1L). A lo cual agregaríamos... espacial, pero también, temporalmente hablando...*

*“Yo creo que lo principal es como de unir como estas dos grandes líneas en realidad, de que el aprendizaje es a través del hacer y de la propuesta de taller, no? Con todo lo que implica una propuesta de taller, que no es una persona la que te viene dar la clase y levantar la mano. Después está toda esta otra parte de vinculación de la familia y más de lo social que a través de los talleres y de los talleristas se materializan propuestas hacia la comunidad, de incluir a la familia, de incluir a la escuela y de pensar en otros. Pero que tiene que ver con adherir a esa idea, de que el Club de Niñxs tiene sentido, si es pa’ afuera. Si es solo pa’ dentro, tendrá sentido para otros, no para I1. Entonces me parece que más allá de las formaciones específicas, lo que sí se da en todos los compañeros es que todos adherimos como a esas dos grandes líneas de laburo” C1L*

Para finalizar este segundo capítulo de análisis, podemos relacionar esto con lo que Martinis (2011a) plantea:

“Se trata de pensar la relación entre espacios, los educativos escolares y otros ubicados más allá de sus límites, en término de la asunción de una responsabilidad con las nuevas generaciones. (...) debemos tomar conciencia de que los espacios educativos pueden ser espacios de resistencia frente a la reproducción de las desigualdades, construyendo otros sentidos y otras posibilidades” (p.156)

## *“El final es en donde partí”*

*La Renga*

A lo largo de los dos nodos de análisis propuestos -“*Pensar localmente, actuar educativamente*” y “*La educación des-ubicada de la escuela*”- se ofrecieron dos metáforas que titulan un pasaje de cada nodo. Nos referimos a “La Cinta de Moebius” y al “Arco Romano”. Ambas metáforas sintetizan a grandes rasgos el proceso reflexivo que se ha desarrollado a lo largo de este estudio, y permiten visualizar dos grandes ejes transversales construidos a partir de las voces de los educadores y los sentidos que le otorgan a sus prácticas y a los centros extra-escolares.

Estas figuras logran dar cuenta de los complejos entramados y trayectorias percibidas como investigador en relación a las experiencias educativas extra-escolares de C1 y C2. La posibilidad de trabajar desde el recurso metafórico, permite al investigador dar cuenta de espacios físicos y simbólicos que no presentan límites claros (y que tampoco los persiguen), anclados y sustentados desde un territorio que se vuelve texto y pre-texto para desplegar prácticas educativas con sentido afectivo, político, metodológico, cultural, social, educativo e integral.

Al mismo tiempo, su fortaleza radica en lo colectivo, en un amplio sentido. Desde la noción de equipo diverso y heterogéneo, así como también una forma de aunar, sostener y producir. Lo colectivo habita y configura estas prácticas y estos centros, los cuales se sostienen y desarrollan con otros.

Estos elementos, promueven identidades comunes y colectivas, las cuales otorgan sentidos provisorios para posicionarse y proyectarse.

Por otra parte, los recursos metafóricos permiten interpretaciones múltiples que no deben agotarse en las que hemos desarrollado en este estudio. De esta forma, el lector se encuentra invitado a continuar desplegando nuevas y distintas reflexiones en función de lo plasmado y sentido a partir de esta producción. La riqueza y vigencia reflexiva radica en ella. La frontera no debe entenderse como la línea donde termina algo, sino como aquello a partir de donde algo comienza a ser lo que es (Frigerio y Diker, 2005).

A modo de favorecer estos procesos reflexivos, en el final de esta producción, propondremos una última metáfora para continuar abriendo las posibilidades, las cuales permiten esbozar los principales hallazgos de este estudio. Claramente, estas posibilidades se verán enriquecidas en la medida que sean consideradas como proceso y desde el esfuerzo por hilvanarlas.

## Arduino: Software Libre



Arduino es una plataforma de prototipos electrónica de código abierto (open-source) basada en hardware y software flexibles y fáciles de usar. Está pensado para artistas, diseñadores, como hobby y para cualquiera interesado en crear objetos o entornos interactivos. Arduino puede “sentir” el entorno mediante la recepción de entradas desde una variedad de sensores y puede afectar a su alrededor mediante el control de luces, motores y otros artefactos. Los proyectos de Arduino pueden ser autónomos o se pueden comunicar

con software en ejecución en un ordenador. Las placas se pueden ensamblar a mano o encargárselas preensambladas; el software se puede descargar gratuitamente. Los diseños de referencia del hardware (archivos CAD) están disponibles bajo licencia open-source, por lo que eres libre de adaptarlas a tus necesidades. Arduino también simplifica el proceso de trabajo con microcontroladores, pero ofrece algunas ventajas para profesores, estudiantes y a aficionados interesados sobre otros sistemas:

**Barato:** Las placas Arduino son relativamente baratas comparadas con otras plataformas microcontroladoras. **Multiplataforma:** El software de Arduino se ejecuta en sistemas operativos Windows, Macintosh OSX y GNU/Linux. La mayoría de los sistemas microcontroladores están limitados a Windows. **Entorno de programación simple y claro:** El entorno de programación de Arduino es fácil de usar para principiantes, pero suficientemente flexible para que usuarios avanzados puedan aprovecharlo también. Para profesores, está convenientemente basado en el entorno de programación Processing, de manera que estudiantes aprendiendo a programar en ese entorno estarán familiarizados con el aspecto y la imagen de Arduino. **Código abierto y software extensible:** El software Arduino está publicado como herramientas de código abierto, disponible para extensión por programadores experimentados. **Código abierto y hardware extensible:** Los planos para los módulos están publicados bajo licencia Creative Commons, por lo que diseñadores experimentados de circuitos pueden hacer su propia versión del módulo, extendiéndolo y mejorándolo. Incluso usuarios relativamente inexpertos pueden construir la versión de la placa del módulo para entender como funciona y ahorrar dinero.

Fuente: Arduino.cl

Este elemento electrónico, desconocido por nosotros, fue presentado por uno de los educadores entrevistados (C1P), a la hora de hablar de sus prácticas específicas en el espacio de Tecnologías Aplicadas, pero también fue mencionado por varios de los educadores a la hora de ejemplificar lo que acontece en el centro. Más allá de los tecnicismos, resulta oportuno como metáfora que pone puntos suspensivos a esta reflexión.

*“En realidad, toda el área de tecnología, yo desde acá (C2), Va de CdN M y E de CJ, nos juntamos y empezamos un día en la semana, en toda la primera parte del año nos juntábamos los niños y adolescentes de los tres centros y dábamos talleres en común. Después replicábamos con otros, yendo algunos de los niños o adolescentes de los centros de I1, a otros centros y ahí replicábamos los talleres que habíamos hecho. Poniendo a los niños y adolescentes como los talleristas con el conocimiento a transmitir a los otros niños. Estaba bueno lo que se generaba. (...) También trabajo con “Arduino” que es una placa que tiene una característica que es libre el software, vos podés armar tus propias placas, qué cosas necesitás y las podés armar. Porque lo que tiene el lego por ejemplo, es que es muy cerrado, o sea, es eso el producto y vos podés usarlo “hasta donde está hecho”, digamos. Arduino es mucho más amplio, es más complicado también, es más como complejo entrarle pero lo hemos usado sobre todo para sensores y cosas así. Y está bueno, dio la casualidad que los tres nos estamos como colgando con eso entonces ahora estamos planificando como para el año que viene generar una especie de club de robótica y programación que tenga que ver con Arduino. Y ver después como lo implementamos, si es una vez por semana, una vez cada quince días, dónde y eso, pero como que involucra a los tres centros, digamos. Para trabajar más en conjunto” C1P*

A partir de la placa “Arduino” se pueden realizar infinitas conexiones con todo lo antes mencionado y grafica las prácticas desarrolladas en estos centros extra-escolares. Su lenguaje puede resultar extranjero para nosotros pero con apertura y disponibilidad se puede apreciar la potencia y simpleza con la que se transmite y se adquiere. Al igual que Arduino, estos centros se presentan flexibles y abiertos a nuevas variantes, a nuevos aprendizajes y a nuevas posibilidades. En definitiva resultan plataformas desde donde partir para desplegar prácticas netamente educativas y vinculantes. Su riqueza radica en la flexibilidad y en las trayectorias colectivas que permiten contar con un acervo de conocimiento sumamente significativo y valorado. Espacio que no se sabe acabado y que cuenta con los componentes (sensores) desarrollados para “sentir” el entorno desde distintas “entradas”. El software libre, se posiciona en un “ser y estar” en comunidad y público, aprovechando esto como potencial para lo educativo y en contra-posición de lo individual y privado. De la misma forma, esta plataforma permite conocer otros entornos, generar contactos y reconocimientos de “otros mundos” que no son los más inmediatos o conocidos, ampliando el espectro de posibilidades de lo que se puede y quiere hacer. Nuevamente, las interpretaciones resultan infinitas y coexisten entre ellas. La necesidad de explicitar algunas de ellas, oficia simplemente de incentivo para promover más y mejores

reflexiones que las propuestas. Todas compartirán puntos de conexión, todas son posibles y en definitiva, todas presentan distintas realidades posibles.

Por otra parte, el acumulado generado por ambos centros redonda en la producción de conocimientos situados y en el despliegue de lazos con otros actores, generando una red de sostén y respaldo muy amplio, que se nutre con los sujetos y para los sujetos.

En definitiva, más allá de las condiciones materiales, la significación de estos espacios puede más que los condicionamientos que se presentan. Promoviendo prácticas con un componente político intencional reconocido.

Estos centros, no se pueden reducir al programa CdN, ya que desde su génesis han desarrollado y acoplado diversos proyectos de diferente magnitud. Los cuales componen ese entramado indefinible por una sola política. Estos procesos de complejización y desarrollo, se realizan de manera local y con una promoción y direccionamiento intra-institucional. En contra-posición a este movimiento, el desarrollo del programa, su actualización, sistematización y producción de conocimiento no acompaña estos procesos de igual manera, ya que existe muy pocos insumos orientadores relevantes desde el programa, que potencien aportes al campo educativo en general. Las coordinaciones y articulaciones se realizan en el territorio, con diversos actores, pero esas acciones son promovidas por las instituciones y sus posicionamientos.

Al igual que la placa Arduino, con el paso del tiempo las organizaciones complejizaron sus estructuras y confieren nuevos (y más) transformadores sentidos, despegándose del mandato “No Formal” que la política implícitamente mantiene para pasar a una perspectiva extraescolar. Continuando con esa metáfora y a diferencia de lo que acontece con la placa de circuitos, no parece existir una comunidad de actores que trabajen en la placa (CdN), y que desde ese reconocimiento se genera conocimiento y difusión de las posibilidades exploradas por cada centro. Producción de conocimiento que se encuentra más desarrollada de lo que se considera pero que no ha podido ser significativamente sistematizada. No para replicar lo ya realizado, sino como reservorio de un proyecto que se ha ramificado y potenciado aisladamente. Esto, también favorece la posibilidad de reconocimiento del programa pero sobre todo visibilizaría lo extra-escolar como herramienta de fortalecimiento del campo educativo en general y de las trayectorias educativas posibles en particular

La referencia, como dijimos, parte de la denominación de CdN pero no se agota en ella. De todas formas, y a la hora de hacer mención a las experiencias indagadas, nos referiremos indistintamente a CdN, proyectos o centros, ya que representan desde diferentes aristas el dispositivo educativo que ellos reconocen. En definitiva, la noción de CdN es internalizado como lo que acontece en ese centro. Un matiz diferenciado del sentido de CdN como programa.

A la hora de abordar los sentidos que se le otorgan al centro, se puede encontrar una serie de elementos comunes para caracterizar el proyecto. Por lo que se puede observar connotaciones significativas en relación al CdN como un espacio físico y simbólico de encuentro.

*“Bueno, un Club de Niñxs, un Club de Niñxs, para mí, es un espacio de encuentro”  
C2J*

*“En realidad es un centro educativo, por sobre todas las cosas, que intenta promover distintas cosas, como marco general está el tema, de los derechos, niñxs, niñas y adolescentes, y como algo más específico, pero que para mí es lo primordial, en realidad intenta promover una relación entre los niñxs, los contenidos, y los procesos de aprendizaje, distinta a la de la educación formal, ni mejor, ni peor, distinta. C1L*

La referencia del encuentro no resulta casual sino que simbólicamente da cuenta de varias dimensiones de lo que allí acontece. El encuentro se produce entre varios, con otros diversos, y requiere una convocatoria explícitamente abierta, con una vinculación voluntaria, deseada, donde la elección es constante. El lazo establecido parte desde el deseo, tanto para educadores como educandos, y eso es un desafío planteado. El cual fundamenta las propuestas y metodologías para desarrollar prácticas de calidad que inviten a permanecer, a sostener junto con otros.

El sujeto que se encuentra omitido y que subyace en estos espacios, se presenta afectivizado, reconocido y potenciado desde las posibilidades, derechos y capacidades. Lo que habilita un marco de condiciones donde transita el aprendizaje y el conocimiento desde otros lugares, con otros referentes, y perspectivas heterogéneas a las escolares.

Esto tiene un impacto significativo en las trayectorias educativas de los educandos que amplían el espectro de posibilidades, asegurando una mayor y mejor filiación simbólica con la educación pero también con la sociedad. Esto también se pone en juego con los propios educadores, ya que fortalece sus trayectorias vitales, laborales y educativas, favoreciendo un intercambio y trasiego que impacta en las prácticas en general.

El movimiento y el desarrollo de estas experiencias se orientaron al fortalecimiento de lo educativo por sobre el mandato de lo escolar, para pasar a tener trayectorias singulares y diferenciadas pero sumamente complementarias y beneficiosas entre sí.

La necesidad de legitimar estos procesos, permitiría reconocer una vinculación educativa más amplia que la escolar. Establecer nuevas y actualizadas funciones a estos centros, fortalecería un campo educativo amplio y diverso. Esto favorecería movimientos institucionales que promovería una nueva identificación de sistema educativo, donde necesariamente se incluirían otros recursos y acciones ya existentes, pero que en la vía de

los hechos se desconoce y no se integran a la hora de reflexionar sobre las políticas educativas.

La inter-institucionalidad se vuelve imperiosa para abordar problemáticas tan complejas y trascendentales. Una mayor articulación redundaría en un mejor aprovechamiento de los recursos que se despliegan con buenas intenciones, pero que en sectores vulnerados pueden ejercer los sentidos contrarios de los que se pregonan, ya que la vulneración de sus derechos, encuentra en primer lugar al papel del estado en el territorio. Aprovechar estos espacios tan potentes en territorio para construir y levantar las demandas que resuenan en los barrios, parece una decisión esperable. Posicionar a estos espacios educativos extra-escolares en igualdad de condiciones, debiera comprenderse con acciones concretas que destraben discursos contradictorios y que terminan colocando a estos centros orientados y sesgados a las trayectorias escolares. Promover actores que tengan a su cargo funciones de articulación y contacto con el medio, no debiera ser únicamente objeto de lo extra-escolar.

Los centros educativos conocidos en este estudio, muestran tener reflexiones y experiencias que aportan al trayecto vital de los sujetos pero que no logran tener el mismo impacto en el campo educativo en general por carecer de instrumentos de visibilización. He ahí uno de los desafíos a asumir.

Quedan planteadas, pues, algunas de las reflexiones que se originaron a partir del diálogo de los diversos puntos mencionados en los nodos. La posibilidad de continuar reflexionando en torno a las resonancias, interpretaciones y nuevas conexiones que se puedan originar a partir de esta tesis, se encuentran totalmente abiertas. La intención estructural de la misma, buscó eso: abrir. Ese movimiento posibilita otras formas y otras reflexiones. Dejar en suspenso la reflexión se vuelve un acto necesario, para dar tiempo y distancia a que otras cosas sucedan... para así, “volver a seguir”.



# Referencias Bibliográficas

- Antelo, E. (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político* (pp. 173-182) Buenos Aires: Del estante.
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Arendt, H. (2013) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berstein, I. (1999) *La educación como un medio social e institucional de producción de Sujetos*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/268707321/Berstein-La-Educacion-Como-Un-Medio-Social-e-Institucional-de-Produccion-de-Sujetos>
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Camors, J. (2006). Documento de base para promover la reflexión sobre la Educación no formal. En: *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- \_\_\_\_\_ (2009) *Educación No Formal: Concepción que sustenta la política del MEC*. En: *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa* (pp. 129-142) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- \_\_\_\_\_ (2013) *Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005-2009*. En: Morales, M. (comp.) *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. (pp.51-67) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 21-35. Recuperado: <http://www.redalyc.org/html/1941/194138017002/>
- Contreras, J; Pérez de Lara, N. (2010) *La experiencia y la investigación educativa*. En: Contreras, J; Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la Experiencia Educativa* (pp 22-86). Madrid: Ediciones Morata.
- Coombs, P. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península

Felício, Helena Maria dos Santos. (2011). A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista*, 27(3), 163-182. Recuperado: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009>

Figueroa, N. (2009) La construcción del (los) sentido(s) en la educación formal. *Perspectiva de organismos rectores, financiadores y gestores. Políticas educativas*, 3 (1), pp.131-141.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_ (2009) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fuhrmann, N; Dos Santos, F. A Formação de educadores na educação Não Formal Pública. *Campinas*, 35 (127), pp. 551-566. Recuperado: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a12.pdf>

Frigerio, G. (2005) En la Cinta de Moebius. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *Educación ese acto político*. Buenos Aires: Del estante

Gohn, Maria da Glória. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>

Grippe, L. Scavino, C. Arrúe, C. (2011) Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista. En: Ubal, M; Varón, X; Martinis, P. (Comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal*. (pp.131-144). Montevideo: Psicolibros

Hernández Sampieri, R. (2015). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) (s/f) Club de Niños. Recuperado: <http://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

\_\_\_\_\_ (2010) División Convenios. Programa de evaluación y supervisión de proyectos de tiempo parcial y especializado. Perfil: Clubes de Niños. Res. N° 541/010 (Exp. N° 6368/09). Montevideo

\_\_\_\_\_ (2013) Reglamento General de Convenios. Res. N° 3423/013 (Exp. N°26107/013)

\_\_\_\_\_ (2017) INAU en Cifras 2017. Sistema de Información Para la Infancia (S.I.P.I). Recuperado: [sipiinformacion@inau.gub.uy](http://sipiinformacion@inau.gub.uy)

Larroca, J. (2009) Para pensar los vínculos. En: Rodríguez Nebot, J. *Técnicas Psicoterapéuticas: Abordajes polisémicos*. (pp.191-206) Montevideo: Psicolibros

Larrosa, J. (2006) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Estudios filosóficos 55, (160), pp 467-480. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/144887>

\_\_\_\_\_ (2009). Experiencia y alteridad en la educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps). Experiencia y alteridad en la educación. Rosario: Homo Sapiens

Luján Ferrer, M. E. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. Educación, 34 (1) pp.101-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961006>

Martinis, P. (2006a) Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: Martinis (Comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. (pp.259-270) Montevideo: Psicolibros.

Martinis, P. (2006b) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P. y Redondo, P. (Comps) Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas. (pp.13-33) Montevideo: Del estante

Martinis, P. (2010) La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. Políticas Educativas, 4(1), 71-84.

Martinis, P. (2011a) Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales. En: Martinis, P; Ubal, M. Varón, X. (Comps) Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal. (pp. 145-159) Montevideo: Psicolibros.

Martinis, P. (2011b) Articulación de ofertas educativas en ámbitos de educación formal y no formal. Enfoques. Revista de Educación No Formal (2), (53-60). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Mélich, J. C. (2006) Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ministerio de Educación y Cultura. (2011) Documento de trabajo. Área de Educación No Formal Dirección de Educación Noviembre. El educador en la Educación No Formal: aportes al debate. Recuperado de: [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/el\\_educador\\_en\\_la\\_enf\\_-\\_aportes\\_al\\_debate.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/el_educador_en_la_enf_-_aportes_al_debate.pdf)

- Mendez, J. Peregalli, A. (2011) Cuando los términos no alcanzan pero son útiles. Desafíos semánticos y político-educativos de la Educación No Formal en el Uruguay. En: Ubal, M. Varón, X. Martinis, P. (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal.* (pp. 21-40) Montevideo: Psicolibros
- Morales, M. (2009) Educación No Formal. Una oportunidad para aprender. En: *Educación No Formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas.* (23-43). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura
- Nuñez, V. (2003) Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. *Revista Iberoamericana de educación.* 33, (pp 17-35) Recuperado: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a01.htm>
- \_\_\_\_\_ (2007) El vínculo educativo. En: Tizio, H. (Comp.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp.19-47) Barcelona: Gedisa.
- Otero, N; Valdez, S; Montesdeoca, Y. (2009) La perspectiva de docentes que participan de espacios de Educación Formal y Educación No Formal respecto de la planificación y ejecución del currículo en dichos ámbitos. En: *Educación No Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa* (pp. 53-66) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Rebellato, J.L. (2000) *Ética de la Liberación.* Montevideo: Nordan-Comunidad
- Robinson, K. (2015) *Escuelas Creativas. La Revolución que está transformando la educación.* Barcelona: Grijalbo
- Rodríguez Nebot, J. (2004) *Clínica Móvil: el socioanálisis y la red.* Montevideo: Psicolibros
- Rolim, J. (2015) Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 561-576. Recuperado: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao. Deusto
- Ruiz, M. (2007) *Sistematización y análisis de las propuestas de los Clubes de Niños del Uruguay.* Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAU
- Ruiz, M; Barceló, J; Gatti, E; Weisz, B; Piriz, S (2015a) Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios. Recuperado: [http://baseddp.mec.gub.uy/index.php?lvl=publisher\\_see&id=1817](http://baseddp.mec.gub.uy/index.php?lvl=publisher_see&id=1817)
- Ruiz, M; Barceló, J; Fachinetti, V; Maestro, C; Plachot, G. (2015b) La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes desafiliados. El caso Jóvenes en Red. En: Fachinetti, V y Plachot, G. (Coord) *Educación y Psicología en el SXXI. 2.* Montevideo: Biblioteca Plural

Ruiz, M y Fachinetti, V. (2018) Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. Revista Intercambios. 5 (1), pp.61-69. Recuperado: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/187/0>

Sautu, R. Boniolo P. Dalle, P. Elbert, R. (Eds.). (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.

Sennett, R. (2008) El artesano. Barcelona: Anagrama

Silva, D; Pastore, P; Castro, O; Ruiz, M; Fachinetti, V; Aguirre, M (2017) Prácticas profesionales: Oficio, Acción y Afectación. Inedito:Montevideo

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. *Psicoperspectivas*, VII (1), pp.114-136.

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12 (22) pp. 241-256. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>

Stake, R. E. (2010) Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata

Stevenazzi (2006) Compensatoriedad y relación pedagógica. En: Martinis (Comp) La escuela más allá del contexto. (pp.153-176) Montevideo: Psicolibros

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós

Torres, R.M. (2000) Una década de educación para todos: La tarea pendiente. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120280s.pdf>

Trilla, J. (1996) La educación fuera de la escuela. Barcelona: Ed. Ariel

\_\_\_\_\_ (2009) La Educación No Formal. En: Educación No Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa (pp. 99-128) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Ubal, M. (2006) La falacia de la imposibilidad de educar. En: Martinis, P. (Comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. (pp.123-134) Montevideo: Psicolibros.

Ubal, M; Varón, X; Martinis, P. (Comps.) (2011) Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal. Montevideo: Psicolibros

Ubal, M y Varón, X (2009a) 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: Educación No Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa (pp. 15-36) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

\_\_\_\_\_ (2009b) Entrevista a Jaume Trilla. En: Educación No Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa (pp. 81-98) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Ubal, M. Varón, X. Figueroa, N. (2011) Sujetos, sentidos y tendencias en la articulación entre la educación no formal y educación formal. Una mirada desde la investigación pedagógica. En: Ubal, M. Varón, X. Martinis, P. (comp.) Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal. (pp.41-84) Montevideo: Psicolibros

Uruguay, Poder Legislativo (2008) Ley General de Educación N°18.437. Recuperado: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Valdez, S. (2017) Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia. (Tesis de Maestría) Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo: Uruguay

# Anexos

## Guión de Entrevista

Me encuentro desarrollando una investigación titulada “Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar”, este estudio se enmarca en la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, UdelaR. Este proyecto cuenta con la aprobación del Comité Científico y el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología.

Es por ello que me interesa conversar contigo, y la intención es intercambiar acerca de tus prácticas en el Club de Niñxs. A partir de estas entrevistas, espero comprender el sentido educativo que le otorgan los equipos pedagógicos a sus prácticas en el programa Club de Niñxs.

### Caracterizar las prácticas de educadores de Club de Niñxs.

Desde cuando trabajas en este club de niñxs?

Qué cargo ocupas?

Qué haces en el centro?

Contame cómo es un día típico de trabajo tuyo en el centro...

Contame cómo funciona el Centro?

### Analizar los significados educativos que para los educadores posee el programa Club de Niñxs como ámbito de lo educativo.

¿Qué consideras que les trasmitís a los niñxs en tu trabajo de CdN? Para qué?

¿Qué piensas que le aportas a los niñxs que asisten? Por qué?

¿Con quiénes trabajas y cómo? (niñxs, comunidad, vecinos, instituciones, compañeros de trabajo)

¿Con qué herramientas metodológicas, cuentas para tu trabajo?

Y teóricas? (tu formación de.... Te aporta, sirve xa tu quehacer como educador/a.

Qué traes de tu formación? Qué buscas de tu formación? En qué aspectos sentís que te tuviste que formar? Qué piensas que construís con los niñxs desde tu quehacer?

Tu formación qué herramientas te brindó para el trabajo de Club de Niñxs? Cuáles sentís que faltan/faltaron a la hora de desarrollar tus prácticas en este tipo de programas?

Consideras que tu formación contempla este tipo de propuestas? De qué manera? Qué le agregarías?



¿cómo llegaste a trabajar acá? Por qué decidiste trabajar en el Club de Niños? Qué te atrae del programa CdN? Qué no?

Qué diferencia al Club de Niños de otros programas educativos que el niño esté transitando/ o pueda transitar?

Contame una experiencia (situaciones) significativas/relevante/formativa que hayas vivido en el CdN.

Qué hiciste (en tu trabajo) a partir de esa experiencia?

Alguna otra experiencia te ha marcado?

Qué hiciste a partir de esa experiencia?

En síntesis, para qué educas en el CdN?

Identificar el vínculo y las estrategias de articulación que los educadores del Club de Niños despliegan con la enseñanza escolar formal.

Cuáles son las instituciones y/o organizaciones con las que trabajas? De qué manera? (Con qué personas específicamente?)

Cuál es la relación que el CdN tiene con la escuela? Explique

Cuál es la relación que tenés vos con la escuela?

Cuál consideras que debiera ser el relacionamiento con la escuela? Por qué? Para qué?

Pensas que hay una complementariedad entre lo que se enseña en la escuela y el CdN?

Cuáles son las repercusiones que se generan en los niños con este relacionamiento?

Cuáles son a tu parecer los resultados/efectos que las personas que asisten a ambos centros de formación?